

RAPORT

FORMIMI FILLESTAR I MËSUESVE NË INSTITUCIONET E ARSIMIT TË LARTË SHQIPTAR



Tetor 2016

Përmbajtja

Hyrje	5
1. Përmbledhje ekzekutive	6
2. Gjetjet kryesore.....	7
Në nivel Rajonal (European)	7
Në nivel Kombëtar	8
3. METODOLOGJIA E PUNIMIT	12
Qëllimi.....	12
Metodologjia	12
Burimet e të dhënave.....	13
4. Formimi fillestar i mësuesve hap vendimtar në udhëtimin drejt profesionit të mësuesisë - vështrim i përgjithshëm në Europë	14
Konteksti European.....	14
Vazhdimësia në përgatitjen e mësuesve	16
Ndërlikimet (kompleksitetet) në formimin fillestar të mësuesve.....	17
Çfarë ka rëndësi për formimin fillestar efektiv të mësuesve.....	19
Prioritetet dhe problematikat e FFM në sistemet arsimore në Europë	20
5. Vështrim i përgjithshëm mbi sistemin e formimit fillestar të mësuesve në Shqipëri	23
Vështrim i përgjithshëm	23
IAL-të në sistemin e zhvillimit profesional të mësuesve	25
Organizimi i formimi fillestar i mësuesve nga IAL	26
Kurrikula e formimit fillestar të mësuesve	29
Planet mësimore	29

Formimi psiko-pedagogjik në raport me formimin lëndor	30
Programet lëndore të studimeve master	34
Parktika profesionale në ciklin e studimeve master	35
Studime të mëparshme të kryera nga IZHA.....	36
Mësuesit fillestar në provimin e shtetit	39
Mësuesit fillestar në procesin e kualifikimit.....	41
6. Rekomandime	45
7. Referenca	47

Hyrje

Sistemet arsimore sot janë nën presion të vazhdueshëm për t'u përshtatur me nevojat në ndryshim të shoqërisë dhe ekonomisë. Decentralizimi i sistemeve arsimore ka çuar në një rritje të numrit dhe shumëllojshmëri të partnerëve me role dhe përgjegjësi të reja. Palët e interesuara janë më shumë se kurrë të informuara në lidhje me edukimin dhe arritjet e nxënësve, ndërsa shkollat nxiten për të ofruar edukimin më të mirë të mundshëm dhe për të përmbushur nevojat e nxënësve.

Sot ekziston një konsensusi gjerë rreth faktit se kompleksiteti i arsimit është në rritje dhe bashkë me të edhe pritshmëritë ndaj mësuesve. Për këtë arsye, fokus i politikave arsimore është bërë cilësia e përgatitjes së mësuesve me qëllim përmbushjen e rolit të tyre.

Roli i institucioneve të arsimit të lartë në përgatitjen dhe zhvillimin profesional të mësuesve (atë fillestare dhe në vazhdim) është i rëndësishëm. Arsimi parauniversitar në Shqipëri po kalon një periudhë reformash në strukturë, në përmbajtjen dhe organizimin e kurrikulës dhe në zhvillimin profesional të mësuesve në shërbim. Në kushtet kur kurrikula e reformuar e arsimit parauniversitar vë kërkesa specifike përballë mësuesit, nevojitet siguri i vazhdimësisë mes fazave të zhvillimit profesional të mësuesve dhe rishikimi i përmbajtjes dhe organizimit të kurrikulës së përgatitjes së mësuesve nga institucionet e arsimit të lartë për të formuar mësues që janë në gjendje të zbatojnë një kurrikul të re, e bazuar në kompetenca, që plotëson nevojat dhe interesat e nxënësit, që është fleksibël dhe që bazohet në burime të shumëllojshme të nxëni.

Duke u nisur nga argumenti që mësuesi është një faktor kyç për suksesin e reformave në arsimin parauniversitar, ky raport përqendrohet në përgatitjen fillestare të mësuesve dhe sigurimin e vazhdimësisë mes fazave të zhvillimit profesional të mësuesit.

1. Përmbledhje ekzekutive

Formimi fillestar të mësuesve është faza e parë e rëndësishme në udhëtimin profesional të mësuesit. Ajo vendos themelet e një mendimi profesional dhe i siguron mësuesit të ri një set aftësish bazë për ta bërë të mësuarin në klasë më kuptimplotë. Rritja e cilësisë së mësimdhënësve është një faktor kyç në atë që e bën shkollën të suksesshme dhe është rruga më e rëndësishme për të përmirësuar rezultatet e nxënësve.

Në dhjetë vitet e fundit në kuadrin e reformës në arsimin e lartë është ndërmarë edhe reformimi i formimit fillestar të mësuesve. Dy shtyllat kryesore të reformës përgatitjen e mësuesve kanë qenë: hartimi i një kornize ligjore të plotë dhe reformimi i kurrikulës së formimit të mësuesve. Arritje pozitive janë shënuar lidhur me dokumentacionin ligjor dhe përmirësimin e kurrikulës në funksion të rritjes së peshës së përgatitjes dhe praktikës pedagogjike të mësuesve të rinj.

Reformimi i arsimit të lartë sipas procesit të Bolonjës pati ndikimin e tij dhe mbi degët e mësuesisë, të cilat u janë përshtatur strukturës së re universitare. Në lidhje me këtë proces të gjithë universitetet në vend që përgatisin mësues kanë realizuar një reformë frontale të kurrikulave. Megjithatë, reforma, e cila ka disa vjet që po zbatohet në sistemin e universiteteve kryesore në vend, kërkon një pasurim të mëtijshëm të planeve mësimore dhe përmbajtjes së kurrikulës në përputhje edhe me reformat e ndërmarra në sistemin arsimor parauniversitar.

Në të njëjtën kohë, Arsimi parauniversitar në Shqipëri po kalon një periudhë reformash në strukturë, në përmbajtjen dhe organizimin e kurrikulës dhe në përgatitjen e mësuesve. Cikli i zbatimit të *reformës së kurrikulës* në arsimin bazë dhe gjimnaz është në vitin e tretë tashmë, ndërkohë që sistemi i zhvillimit profesional të vazhduar të mësuesve është në proces rishikimi.

Vlerësimi ka si objekt procesin e përgatitjes së mësuesve në Shqipëri. Ai synon që:

- të paraqesë një vështrim të përgjithshëm të zhvillimeve në fushën e formimit fillestar të mësuesve në nivel European;
- të paraqesë një tablo të situatës aktuale të formimit fillestar të mësuesve;
- të identifikojë aspektet apo elementet e kurrikulës së formimit fillestar që duhen përmirësuar si përgjigje ndaj reformave në arsimin parauniversitar;
- të listojë gjetjet kryesore në lidhje me sistemin dhe kurrikulën e formimit fillestar të mësuesve.
- të paraqesë rekomandime afatshkurtra dhe afatgjata për përmirësime.

2. Gjetjet kryesore

Në nivel Rajonal (European)

- Sigurimi i cilësisë dhe atraktiviteti i mësimdhënies, Formimi Fillestar i Mësuesve (FFM) dhe Zhvillimi i Vazhdueshëm Profesional (ZHVP) njihen si objektiva prioritare në Kornizën e Strategjisë ET 2020
- Kërkimet dhe raportet e fundit konfirmojnë se, rritja e cilësisë së mësimdhënësve është një faktor kyç në atë që e bën shkollën të suksesshme dhe është rruga më e rëndësishme për të përmirësuar rezultatet e nxënësve
- Procesi i reformimit të kurrikulës së përgatitjes së mësuesve rezulton i vështirë dhe që pengohet nga faktorë të shumtë, si mungesa e kapaciteteve të mjaftueshme, e fondeve, e përvojës dhe e njohjes. Nga ana tjetër, statusi i ulët i mësuesve në shoqëri, kontingjentet e dobëta të studentëve i bëjnë fakultetet e mësuesisë ende të pa preferuar dhe cilësia e dobët riciklohet duke e vështirësuar përmirësimin e situatës arsimore.
- Është e nevojshme një qasje vazhdimësie kundrejt formimit të mësuesve. Ajo përfshin sigurimin e bashkëpunimit dhe dialogut mes hartuesve të politikave, institucioneve të arsimit dhe komuniteteve profesionale. Ky bashkëpunim ngulitet në një strategji të përgjithshme që lidh formimin fillestar të mësuesve, përzgjedhjen, rekrutimin, praktikën profesionale, licensimin dhe zhvillimin profesional, me role dhe përgjegjësi të qarta për mbështetjen dhe sigurimin e cilësisë.
- Studimet e fundit evidentojnë disa prioritete kyce në përgatitjen për profesionin:
 - Korniza të qarta reference për përzgjedhje përgjatë përgatitjes së mësuesve, me kërkesa për kompetencat kyçe për faza të ndryshme dhe që lidhen me prioritetet e arsimit.
 - Tërheqja e një game të gjerë aplikantësh për mësuesi – p.sh nga drejtimet e hyrjes dhe shtigjet e daljes fleksibël përgjatë vazhdimësisë së përgatitjes së mësuesve.
 - Mekanizmat efektivë për ri-orientim dhe mbështetje të kandidatëve që kanë vështirësi përgjatë procesit të formimit.
 - Lidhje e ngushta midis institucioneve të formimit të mësuesve dhe shkollave (me një rrjedhë ekspertizë dhe njohurish në të dy kahet).
 - Përdorim i vazhdueshëm i kornizave të kompetencave të mësuesve përgjatë formimit të tyre, me fokus te mësuesi, shkolla dhe përmirësimi i nxënësve.

- Rënia dakort e palëve të interesuara mbi kërkesat e kompetencave themelore të mësuesve – të cilat shërbejnë si rezultat të programit të formimit fillestar.
- Mekanizma të qendrueshëm dhe realistë të vlerësimit të mësuesve në procesin e formimit fillestar të tyre, të përdorura nga shkollat dhe ofruesit e universitetit (duke lidhur qëllimet e programit të studimit me rezultatet, kriteret e vlerësimit me mundësitë e të nxënësve).
- Lidhja e kriterëve/mekanizmave të vlerësimit në formimin fillestar të mësuesit, me periudhën e stazhit dhe zhvillimin profesional të vazhduar . Kjo kërkon që politika e formimit fillestar të mësuesit të shtrihet në një politikë të gjerë të të gjithë vazhdimësisë në zhvillimin profesional të mësuesve.
- Një sistem për sigurimin e cilësisë së formimit fillestar të mësuesve dhe përmirësim i edukimit me:
 - o hallka të rregullta që lidhin vlerësimin e jashtëm dhe të brendshëm për ofruesit e formimit fillestar të mësuesve.
 - o kriterë fleksibël që i përshtaten nevojave dhe kërkesat të palëve të interesuara.
 - o lidhje midis mësuesve, shkollave dhe sistemit të edukimit (qëllimi dhe rezultatet)
- Kurrikula e formimit fillestar të mësuesve duhet të synojë:
 - Krijimin e mundësisë që mësuesit të fitojnë kompetencat themelore të mësimitdhënies në klasë, për të bërë punën e duhur që nga fillimi i karrierës;
 - Përgatitjen e mësuesve për situata ku atyre do t'i duhet të vazhdojnë të nxënë individualisht mbi bazën e eksperiencës dhe praktikës që ndodh në klasë;
 - Përgatitjen e tyre për t'iu përgjigjur në mënyrë kritike kërkesave për inovacion dhe përmirësim.

Në nivel Kombëtar

- Politikat e ndërmarra vitet e fundit në sistemin e arsimit të lartë reformuan sistemin e përgatitjes së mësuesve përmes **programit “master” i cili është konceptuar si një program i kompletuar studimesh**, me tipare dhe dimensione europiane, që dallohet për nga përmbajtja e gjerë e dijeve në shkencën e edukimit dhe të mësimitdhënies, për nga sasia e konsiderueshme e praktikimit në mësimitdhënie, me një fokus të qartë në kërkimin aktiv.
- Me gjithë reformimin e programeve të studimit për mësuesi në fakultetet ku përgatiten mësues **nuk është arritur përafrimi i kurrikulave të formimit fillestar** të mësuesve, për shkak të qasjeve të ndryshme që përzgjedhën Institucionet e arsimit të lartë. Ato janë

përgjegjës për hartimin e kurrikulës së formimit të mësuesve në të gjitha ciklet e studimit. Në secilin prej institucioneve të arsimit të lartë mund të shohësh plane mësimore të studimeve master për mësuesi që nuk ngjajnë shumë me njëri tjetrin duke përfshirë lëndë të ndryshme me kohështirje dhe peshë të ndryshme në programin e studimit.

- ***Nuk ka një kornizë të kompetencave të mësuesit fillestar*** që të mundësojë përafrimin e kurrikula të formimit fillestar të mësuesve në Institucione të Arsimit të Lartë të ndryshme. Për këtë është e nevojshme ***rënia dakort e palëve të interesuara*** mbi kërkesat e kompetencave themelore të mësuesve fillestar – të cilat shërbejnë si rezultate të programit të formimit fillestar.
- Mungesa e një kornize të përbashkët kompetencash për mësuesit e rinj ka bërë që ***kurrikula e formimit fillestar të mësuesve të paraqitet e ndryshme*** në përmbajtjen e lëndëve dhe kohëzgjatjen e tyre në institucione të ndryshme të arsimit të lartë.
- ***Mungon bashkëpunimi dhe shkëmbimi mes përgjegjësve të hartimit të kurrikulës*** së formimit fillestar për të përafruar përmbajtjen e programeve të studimit të mësuesve të të njëjtit profil në fakultetet të ndryshme.
- Programet e studimit për mësuesi ndiqen nga studentë me rezultatet më të ulëta në gjimnaz dhe studimet bachelor. Vihet re mungesë e kriterëve dhe treguesve të qartë, të shpallur dhe efektiv si parakusht i njohurive, qëndrimeve dhe vlerave që duhet të zotërojnë kandidatët mësues. Kjo çon në ***mungesë të përzgjedhjes apo përzgjedhje të papërshtatshme për hyrjen në procesin e formimit fillestar të mësuesve***.
- Struktura e planit mësimor përbëhet kryesisht nga blloku i formimit të përgjithshëm psiko-pedagogjik dhe nga ai i formimit të specializuar mbi didaktikën dhe përmbajtjen shkencore të lëndës. Programet e studimit master profesional apo shkencor kanë reformuar kurrikulat duke i dhënë një ***peshë të konsiderueshme formimit psiko-pedagogjik të studentëve mësues*** që zë rreth 25% të programit dhe ofrohet nga departamentet e pedagogjisë dhe psikologjisë pranë universiteteve.
- Fusha apo ***pjesa e formimit psiko-pedagogjik*** në programin e studimit që ofrohet nga departamentet e pedagogjisë dhe psikologjisë pranë universiteteve ***nuk ruhet apo shprehet qartë në planet mësimore të programeve të studimit master në mësuesi në universitete të ndryshme*** ose ka përbërje të ndryshme të lëndëve që përfshihen në këtë pjesë të planit.

- Planet mësimore bëjnë një paraqitje skematike të lëndëve të përfshira, periudhës kur ato zhvillohen, kohëzgjatjen e tyre, peshën në kredite etj. **Planet mësimore nuk shpallin apo përcjellin kompetencat dhe rezultatet e synuara për studentët mësues** që përfundojnë këtë program studimi. Një set kompetencash të synuara do të justifikonin llojet e lëndëve të përfshira si dhe diversitetin e tyre nga njëri universitet në tjetrin.
- Në shumicën e programeve të studimit master profesional apo shkencor në mësuesi **përqindjen më të madhe e zënë grupi i lëndëve që fokusohen tek formimi lëndor** se sa lëndët e formit psiko-pedagogjik apo praktika profesionale (me një mesatare prej 52.3%) kundrejt formimit psiko-pedagogjik (me një mesatare prej 37.7%) dhe praktikës profesionale (me një mesatare prej 9.9%).
- **Programet e lëndëve** që zhvillohen përgjatë ciklit të studimeve master **ndryshojnë në strukturë dhe përmbajtje nga njëri universitet në tjetrin.**
- Programet e lëndëve që zhvillohen përgjatë ciklit të studimeve master **nuk bëjnë përshkrim të synimeve dhe arritjeve të programeve të formimit përmes kompetencave** si dhe nuk tregojnë rrugët dhe metodologjinë e përmeshjes së objektivave të synuara.
- Në planet mësimore nuk identifikohen si **pjesë e kurrikulës së përgatitjes së mësuesve qasja, risitë dhe karakteristikat e kurrikulës së reformuar të arsimit parauniversitar** dhe veçoritë e procesit të mësimdhënies dhe nxënies që shoqëron zbatimin e kurrikulës bazuar në kompetenca.
- **Teknologjia e informacionit dhe komunikimit shihet si element i munguar** në programet e studimit për mësuesi. Ajo përfshihet vetëm në ndonjë rast si lëndë më vete (programi i profilit fizikë), por mungon në shumicën e programeve të studimit master në mësuesi.
- Në programet e lëndëve që zhvillohen në fakultete të ndryshëm që përgatisin mësues nuk gjen tema mësimore që i përkasin **përdorimit të TIK-ut në mësimdhënie dhe nxënien** në lëndë të ndryshme. Teknologjia e informacionit dhe përdorimi i saj në mësimdhënie e mësimnxënie duhet parë si mjet i rëndësishëm jo vetëm për realizimin e prezantimeve dhe kërkimin e informacionit, por edhe si një mjet funksional për ndërtimin koncepteve, aftësive dhe qëndrimeve.
- **Praktika profesionale është konsideruar si një pjesë thelbësore** dhe e integruar e programit të formimit fillestar të mësuesve në vend, dhe është planifikuar me shkallë në rritje të vështirësisë në të gjithë programin

- Marrëdhënia ndërmjet universiteteve dhe shkollave gjatë periudhës së **praktikës profesionale nuk është e rregulluar nëpërmjet ndonjë dokumenti rregullator** dhe supervizimi i kryerjes së praktikës dhe vlerësimit të saj shoqërohet me problematika të shumta. Sistemi i mentorimit për praktikën profesionale është i zbehtë dhe pothuajse nuk funksionon.
- **Institucionet përgjegjëse për secilën nga fazat e zhvillimit profesional në sistemin arsimor shqiptar nuk koordinohen dhe kujdesen sa duhet për të siguruar vijimësinë mes këtyre fazave.** Një institucion përgjegjës për njërën fazë nuk informohet apo bëhet pjesë e kontributit për zhvillimin profesional të mësuesve në fazat e tjera.
- **Institucionet e arsimit të lartë që përgatisin mësues në vend, në pothuajse asnjë rast ato nuk janë pjesë e zhvillimit të vazhduar profesional të mësuesve.** Ata nuk janë të përfshirë në veprimtaritë për zhvillimin profesional apo kualifikimin e mësuesve. Ndërkohë që IAL-të zotërojnë kapacitetet dhe burimet për të qenë ofrues dhe zhvillues të programeve efektive të zhvillimit profesional.
- Mësuesit kandidatë të përfshirë **në procesin e licensimit përmes provimit të shtetit arrijnë në një përqindje të ulët ta kalojnë me rezultat pozitiv këtë testim.** Megjithatë ata testohen për njohuritë dhe aftësitë e fituara gjatë periudhës së përgatitje fillestare, një pjesë e konsiderueshme nuk arrijnë të jenë të sukseshëm.

3. METODOLOGJIA E PUNITIT

Qëllimi

Vlerësimi i ndërmarrë ka si objekt formimin fillestar të mësuesve në Shqipëri. Vlerësimi synon:

- të paraqesë një vështrim të përgjithshëm të zhvillimeve në fushën e formimit fillestar të mësuesve në nivel European;
- të paraqesë një tablo të situatës aktuale të formimit fillestar të mësuesve;
- të identifikojë aspektet apo elementet e kurrikulës së formimit fillestar që duhen përmirësuar si përgjigje ndaj reformave në arsimin parauniversitar;
- të listojë gjetjet kryesore në lidhje me sistemin dhe kurrikulën e formimit fillestar të mësuesve.
- të paraqesë rekomandime afatshkurtra dhe afatgjata për përmirësime.

Metodologjia

Për hartimin e këtij raporti u përdorën disa qasje të vlerësimit të kurrikulës dhe më konkretisht:

- a) qasja e bazuar në ekspertizë, e cila u bazua në ekspertizën profesionale për të gjykuar dobinë dhe efektshmërinë e reformave të deritanishme në procesin e formimit fillestar të mësuesve;
- b) qasja e bazuar në objektiva, e cila synoi të vlerësojë kurrikulën e formimit fillestar të mësuesve re raport me disa objektiva/ tregues të paracaktuar në fillim të analizës;
- c) qasja e bazuar në vendime, e cila synoi të përcaktojë sesi mund të zgjidhen problemet që lidhen me formimin fillestar të mësuesve.

Metodologjia e përdorur për hartimin e këtij raporti përfshiu:

- a) Rishikimin e raporteve, vlerësimeve dhe të studimeve të mëparshme në vendin tonë në këtë fushë.
- b) Analizën e kurrikulës së formimit fillestar të mësuesve (planeve mësimore dhe programeve lëndore të programit të studimeve master në mësuesi në disa universitete publike të vendit.
- c) Analizën e të dhënave statistikore të MAS, AKP dhe të IZHA për rezultatet e mësuesve fillestar në provimin e shtetit dhe shkallët e tretë të kualifikimit.
- d) Analizën e modeleve të formimit fillestar të mësuesve në Europë me qëllim identifikimin e modeleve më të suksesshme që mund të përdoren ose të përshtaten në Shqipëri.

Burimet e të dhënave

Si burim informacioni për këtë vlerësim kanë shërbyer: dokumentacioni ligjor kombëtar dhe ndërkombëtar për zhvillimin profesional të mësuesve, si:

- a) Dokumentacioni zyrtar kombëtar: dokumentacioni ligjor kombëtar; akte nënligjore të Këshillit të Ministrave, të Ministrisë së Arsimit dhe Sportit, dokumente të Institutit të Zhvillimit Arsimor, të Agjencisë Kombëtare të Provimeve, të Agjencisë Publike të Akreditimit të Arsimit të Lartë.
- b) Dokumentacioni kurrikular i programeve të studimit master në disa Universitete që përgatisin mësues në vend si në Tiranë, Elbasan, Shkodër, Durrës dhe Vlorë
- c) Dokumente ndërkombëtare për formimin fillestar të mësuesit, si dokumente të UNESCO-s; OECD, Bashkimit Evropian etj.

4. Formimi fillestar i mësuesve hap vendimtar në udhëtimin drejt profesionit të mësuesisë - vështrim i përgjithshëm në Europë

Formimi fillestar i mësuesve (FFM) është faza e parë dhe vendimtare në rrugëtimin profesional të mësuesve. Duke përcaktuar qartë njohuritë dhe aftësitë për mësuesit e ardhshëm hidhen bazat e kapacitetit të duhur profesional të tyre që të çon drejt të nxënittë suksesshëm të nxënësve. Mësimdhënia duhet të konsiderohet si një proces i vazhdueshëm i të nxënësve gjatë gjithë jetës, që fillon me formimin fillestar të mësuesve, pasuar nga një fazë përfshirjeje në profesion në vitet e para të punës dhe duke vazhduar me një proces tërësor të zhvillimit profesional gjatë karrierës.

Hartimi dhe zbatimi i këtij procesi të vazhdueshëm kërkon politika koherente dhe qasje të reja për të mbështetur, si mënyrat konceptimit ashtu dhe të harmonizimit të fazave të zhvillimit profesional të mësuesve.

Konteksti European

Sigurimi i cilësisë dhe atraktiviteti i mësimdhënies, Formimi Fillestar i Mësuesve (FFM) dhe Zhvillimi i Vazhdueshëm Profesional (ZHVP) njihen si objektiva prioritare në Kornizën e Strategjisë ET 2020 (Këshilli Evropian 2009), e cila është baza e bashkëpunimit të BE-së për arsimin dhe trajnimin, dhe në Draft Raportin e Përbashkët 2015 për zbatimin e saj (Komisioni Evropian 2015)

Në konkluzionet e Këshillit të BE 2014 për formimin efektiv të mësuesve, Ministrat e BE-së ranë dakord se “Formimi fillestar i mësuesve duhet të pajisë mësuesit e ardhshëm me kompetencat themelore të nevojshme për të zhvilluar mësimdhënie të cilësisë së lartë, si dhe të nxisë motivimin për të fituar dhe përditësuar kompetencat përgjatë karrierës së tyre” (Këshilli i Bashkimit Evropian 2014).

Në “*Ridimensionimi i edukimit*” (Komisioni Evropian 2012a), mes politikave kyçe për të rritur efikasitetin, qëndrueshmërinë dhe koordinimin në sistemet arsimore, Komisioni nënvizoi veprimet që do të ndërmerren për të mbështetur mësuesit, drejtuesit e shkollave dhe edukatorët e mësuesve (Komisioni Evropian 2012b).

Nga kërkimet dhe nga raportet e fundit nga Programi për Vlerësimin Ndërkombëtar të Nxënësve (PISA), është nënvizuar dhe theksuar roli i rëndësishëm që kanë mësuesit në arritjet e

nxënësve (OECD 2009,2013). Ata konfirmojnë se, rritja e cilësisë së mësimdhënësve është një faktor kyç në atë që e bën shkollën të suksesshme dhe është rruga më e rëndësishme për të përmirësuar rezultatet e nxënësve (OECD 2009). Praktikë mësimore të mësuesve shoqërohen me qëndrime pozitive të nxënësve ndaj procesit të nxënies dhe zgjidhjen e problemeve komplekse. Nxitjet për mësues cilësor, sjelljet pozitive mes mësuesve dhe marrëdhëniet më të mira mësues-nxënës, po gjenerojnë rezultate më të larta akademike (OECD2013).

Sondazhet e PISA-s treguan se vendet që patën përmirësimin të arritjeve dhe barazisë në arsim kishin aplikuar kërkesa më të forta për kualifikimet e mësuesve dhe stimuj për të tërhequr në mësimdhënie profesionistë me arritje të larta, kishin motivuar mësuesit për tu përfshirë në zhvillimin profesional dhe rritur atraktivitetin ndaj profesionit. Sistemet që arrijnë nivele të larta të kapitalit arsimor priren gjithashtu të angazhojnë të gjithë aktorët e interesuar në procesin e vetë-vlerësimit të shkollës mbi mësimdhënien, mësuesit dhe burimet.

Paralelisht, opinionet dhe mendimet e mësuesve dhe drejtuesve të shkollave në “Sondazhet Ndërkombëtare për Mësimdhënien dhe të Nxënit” (TALIS) nënvizojnë kontributin që japin opinionet, reagimet dhe vlerësimet, në përmirësimin dhe ndryshimin e praktikave mësimdhënëse (OECD2014). Nga ana tjetër, ato janë të lidhura me udhëheqjen në vendimmarrje, e cila ndryshon gjerësisht nga njëri shtet në tjetrin. Për përmirësimin e rezultateve të të nxënit një potencial të madh ka rritja e autonomisë së institucioneve arsimore, sidomos kur ajo vihet përballë me nivele më të larta të përgjegjësisë (OECD2009)

“Sondazhet Ndërkombëtare për Mësimdhënien dhe të Nxënit” (TALIS), për mësuesit në formimin fillestar, merr në konsideratë integrimin e tre elementeve kryesore përbërës:

- Njohuritë akademike të lëndës(ve) që duhen përvetësuar;
- teoritë e mësimdhënies, duke përfshirë këtu aftësitë mësimdhënëse dhe mbështetjen për nxënësit dhe të nxënit; si dhe
- përvojën e praktikës në klasë.

Nga mësuesit në vendet e BE-së që kanë përfunduar një program të përgatitjes për mësues, 80% e tyre kanë pohuar se trajnimi i tyre (formimi në fakultet) i përfshinte të tre këta elementë (Eurydice 2015). Në pothuajse ¾-at e sistemeve arsimore evropiane të vëzhguara në TALIS 2013, përqindja ishte edhe më e lartë (OECD 2014). Pasi kanë përfunduar një program të përgatitjes për mësues, në vendet e BE-së, një përqindje më e lartë e mësuesve ndihet shumë mirë e përgatitur për punën e tyre në të gjitha këto tre fusha. Megjithatë, i njëjti studim gjithashtu, vuri në dukje nevojat urgjente për zhvillim profesional në një sërë temash (të identifikuar nga mësimdhënësit) dhe nivele relativisht të ulëta të bashkëpunimit mes mësuesve. E gjithë kjo tregon për nevojën për formim dhe zhvillim të mësuesve, në të gjitha fazat e formimit, për të përshtatur më tej rrethanave që ndryshojnë.

Vazhdimësia në përgatitjen e mësuesve

Për t'u siguruar që mësuesit do të vazhdojnë të punojnë me profesionalizëm dhe përkushtimin është e nevojshme një qasje vazhdimësie kundrejt formimit të mësuesve. Lidhja e shkollës me kurrikulën e formimit të mësuesve nuk është e mjaftueshme. Në fakt, ajo përfshin sigurimin e bashkëpunimit dhe dialogut mes hartuesve të politikave, institucioneve të arsimit dhe komuniteteve profesionale. Kjo gjithashtu do të thotë një zhvendosje nga inisiativat e vogla politike tek ato të qëndrueshme, gjithëpërfshirëse që përfshin të gjitha fazat e jetës profesionale të mësuesve, duke i kushtuar një vend shumë të rëndësishëm formimit fillestar të mësuesve. Perspektiva e vazhdimësisë duhet të marrë në konsideratë të gjitha rolet dhe përgjegjësitë kryesore të: Ministrisë së Arsimit, ofruesve të formimit fillestar të mësuesve, drejtuesve të shkollave, profesionistëve të mësimdhënies dhe grupeve të tjera të palëve të interesuara të arsimit.

Nga kërkimet dhe grupet e ekspertëve të mbledhur për çështje të caktuara, në lidhje me politikat lidhur me zhvillimin profesional të mësuesve, janë sugjeruar piketat e mëposhtme:

- *Një kuadër të qartë reference për kompetencat e mësuesve*, për të siguruar një bazë të përbashkët midis mjediseve të ndryshme të mësimdhënies / të nxënies, midis fazave (p.sh. formimit fillestar të mësuesve, praktikës profesionale, formimit të vazhduar), veprimtarive dhe aktorëve (2013a Komisionit Evropian);
- *Mekanizma të shumta përzgjedhjeje*, të vendosur në momente të ndryshme të karrierës profesionale të mësuesve (p.sh. në fazat ehyrjesapo daljes nga formimi fillestar i mësuesit, përmbushjes së praktikës profesionale, në nivelet e karrierës duke pranuar ekspertizë më të avancuar), me fleksibilitet në "filtrat përzgjedhjeje" në mënyrë që ti përshkaten nevojave dhe konteksteve specifike (Komisioni Evropian 2012b)
- *Qëndrueshmëri në vlerësimin e mësuesve* (përgjatë formimit fillestar, praktikës profesionale, formimit të vazhduar), në strukturat dhe procedurat kryesore që përcaktojnë se çfarë, si, pse dhe kur duhet vlerësuar dhe kush duhet ta bëjë këtë vlerësim, në mjedise të ndryshme dhe në momente të ndryshme të karrierës (2013b Komisionit Evropian);
- *Përzgjedhja e kujdesshme, përgatitja, zhvillimi profesional dhe mbështetja e trajnerëve të mësuesve (pedagogëve)*, në mënyrë që ata mund të ofrojnë kushte optimale për zhvillimin e potencialit të mësimdhënësve të rinj, në mjediset shkollore dhe universitare;
- *Një kuadër politikash i përbashkët për të siguruar drejtues cilësor të shkollave*, të cilët mund të monitorojnë dhe mbështesin motivimin dhe praktikën e mësuesve, për përmirësim në mësimdhënie dhe nxënie (2012a Komisioni Evropian, 2012b).

Këto piketa politike duhet të nguliten në një strategji të përgjithshme që lidh formimin fillestar të mësuesve, përzgjedhjen, rekrutimin, praktikën profesionale, licensimin dhe zhvillimin profesional, me role dhe përgjegjësi të qarta për mbështetjen dhe sigurimin e cilësisë.

Përfitimet e një qasje vazhdimësie që lidh formimin fillestar të mësuesve me praktikën profesionale, licensimin dhe zhvillimin e vazhdueshëm profesional janë tashmë të konfirmuara. (Eurydice 2011c, Vaillant dhe Manso 2013), i cili rekomandon:

- mentorim i shtrirë përgjatë formimit fillestar të mësuesve, pra një mbështetje afatgjatë të studentëve mësues nga mentorë me përvojë, të cilët vetë i janë nënshtruar trajnimit përkatës në institucionin e formimit të mësuesve (Schneider 2008);
- dialog dhe bashkëpunim i shkollave dhe universiteteve përgjatë formimit fillestar të mësuesve si një formë e zhvillimit të efektshëm profesional. Është vënë re që diskutimi kolegjal, vëzhgimi, hetimi dhe reflektimi në praktikë rrisin përmirësimin e shkollës (Dita et al 2006.);
- risi dhe kreativitet në mësimdhënie dhe të nxënë përmes qasjeve të qëndrueshme përgjatë procesit të përgatitjes së mësuesve - me një rol kyç për të mësuarin joformal dhe të vetëdrejtuar (Learnovation 2009).

Ndërlikimet (kompleksitetet) në formimin fillestar të mësuesve

Formimi fillestar i mësuesve ka qenë objekt i reformave të qëndrueshme dhe debatit gjatë dekadës së fundit. Përkufizohet shpesh si i komplikuar, pasi paraqet një numër sfidash për politikëbërësit dhe ofruesit - brenda secilit vend:

- *Fragmentimi i përgjegjësi* për formimin fillestar, praktikës profesionale, formimit të vazhduar pengon zhvillimin e një strategjie afatgjatë të sistemit dhe zbatimin e politikave;
- *Punësimi dhe problematikat e tregut të punës*—kërkesa dhe oferta për mësues, çështje ekonomike më të gjera, kushtet e punësimit, standardet dhe mundësitë për të hyrë në profesion - mund të ndikojë në prioritetet e formimit fillestar të mësuesve;
- *Përzgjedhja e kandidatëve të mësuesve* është e ndikuar nga çështje të tjera të politikës (shkolla / arsimit të lartë; statusi i mësuesit dhe rekrutimi i tyre);
- *Kërkesa specifike kombëtare për formimin fillestar të mësuesve*, por edhe shkallë të ndryshme të autonomisë që i jepet ofruesve të formimit fillestar të mësuesve në shetjet të ndryshme.

- *Diversiteti i akteve ligjore dhe nënligjore dhe prioriteteve* mbi edukimin, qeverisjen, zhvillimit të mësimdhënies dhe mësuesit - brenda dhe mes shteteve - reflektohen në përmbajtjen dhe ofrimin e formimit fillestar të mësuesve;
- *Ky heterogjenitet i gjerë* në programet e formimit fillestar të mësuesve brenda një shteti mund të pengojë cilësinë profesionale dhe mobilitetin;
- *Ka probleme organizative* të koordinimit, komunikimit dhe konsistencës në formimin fillestar të mësuesve, në shtete të ndryshme - shkolla dhe universitetet, pjesëmarrje dhe mjedise virtuale;
- *Sfidë më vete është integrimi i njohurive të lëndëve, praktikave mësimdhënëse dhe aspekteve ndërdisiplinore* në kurrikulën e formimit fillestar të mësuesit;
- *Sigurimi i cilësisë* është çelësi për të siguruar që një program i formimit fillestar të mësuesve zhvillohet në përputhje me objektivat e deklaruara, i plotëson me të vërtetë nevojat e mësuesve dhe jep rezultatet e pritura;
- *Janë të nevojshme strukturat të qarta dhe role për monitorimin e programeve të formimit fillestar të mësuesve, brenda një kornize të përbashkët të cilësisë* (Menter et al 2010; Zgaga 2013.).

Formimi fillestar i mësuesve është ndikuar gjithnjë e më shumë nga zhvillimet ndërkombëtare, të tilla si strategjitë 'Edukimi dhe Trajnimi 2020' dhe zhvillimi i Zonave të Arsimit të Lartë Evropian (EHEA) (Biesta 2012). Duke u bërë me universitetet dhe akoma me shumë me nivel master, në vijim të procesit të Bolonjës, formimi i mësuesve është ndikuar nga ndryshimet që kanë përfshirë universitetet në të gjithë Evropën. Trendet e 'krahasueshmërisë dhe pajtueshmërinë' kanë çuar në presion ndaj praktikave të përgatitjes së mësuesve, forcimin e bashkëpunimit akademik ndërkombëtar – psh në projektin TUNING, me udhëzimet e qëndrueshme të EHEA- për programet e përgatitjes së mësuesve dhe rezultatet e bazuara në kompetenca (TUNING 2005).

Megjithatë, ka pasur sfida për përgatitjen e mësuesve që kanë rrjedhur nga zbatimi i EHEA, me interpretime të ndryshme të secilit shtet. Kjo vjen për shkak të mospërputhjeve të shpeshta mes kualifikimit kombëtar të mësuesve dhe kërkesave të përgjithshme të arsimit të lartë. Mundet gjithashtu të ketë probleme në sigurimin e cilësisë në formimin e mësuesve, të karakterizuara nga presionet konkurruese të ndikimeve ndërkombëtare, autonomisë universitare dhe kontrollit shtetëror. Mobiliteti i studentëve në formimin e mësuesve në Europë është një tjetër çështje e rëndësishme: ajo mbete prapa fushave të tjera studimore, për shkak të pengesave kombëtare të kornizave kohore dhe rregulloreve (Zgaga 2013).

Çfarë ka rëndësi për formimin fillestar efektiv të mësuesve

Mësuesit kanë nevojë për "njohuri shumë të rafinuara dhe aftësi për vlerësimin e nxënësve... dhe një repertor të gjerë të praktikave - së bashku me njohuritë se kur do të përdorin strategji të caktuara për qëllime të ndryshme (Darling-Hammond 2006) "Ata duhet të jenë të përgatitur t'i njohin dhe adresojnë problemet në një klasë komplekse, duke vazhduar të mësojnë edhe vetë si ekspertë që përshtaten.

Në qoftë se ata duhet të bëhen 'praktikisht të mençur', duke bërë zgjedhje të mira që i përshtatet qëllimeve të arsimit dhe nevojave specifike, ata mund të mësojnë në një gamë të gjerë situatash praktike (Biesta 2012). Mësuesit duhet të praktikohen, por edhe të mësojnë nga praktika. Formimi fillestar i mësuesve duhet jo vetëm të sigurojë njohuri, por edhe të ndihmojë mësuesit për t'i vlerësuar ato dhe reflektuar në praktikë.

Formimi fillestar i mësuesve duhet ti japë studentit mësues mundësinë për t'u angazhuar në diskutime reflektive me mësues me përvojë dhe trajnerët të mësuesve. Njohuritë e marra gjatë programit të formimit, të cilat janë të nevojshme për mësimdhënie efektive, duhet të jenë të ngulitura në kontekstin e klasës. Kjo kërkon që studentët mësues të analizojnë dhe diskutojnë ide mbi mësimdhënien me mësues me përvojë dhe trajnerë të mësuesve. Kjo bëhet për të bërë të qartë atë që shpesh është e nënkuptuar për ekspertët - lidhja e ngushtë e nxënies me praktikën e klasës. Formimi fillestar i mësuesve duhet të jetë gjithashtu i fortë, aq sa të thyejë ngurtësinë e studentit mësues - duke i ndihmuar ata të kuptojnë se mësimdhënia është e ndryshme nga ajo që ai kujton si nxënës (Darling-Hammond 2006).

Kompleksitete të tilla sugjerojnë tre prioritete kyce në përgatitjen për profesionin:

- Krijimin e mundësisë që mësuesit të fitojnë kompetencat themelore të mësimdhënies në klasë, për të bërë punën e duhur që nga fillimi i karrierës;
- Përgatitjen e mësuesve për situata ku atyre do t'i duhet të vazhdojnë të nxënë individualisht mbi bazën e eksperiencës dhe praktikës që ndodh në klasë.
- Përgatitjen e tyre për t'iu përgjigjur në mënyrë kritike kërkesave për inovacion dhe përmirësim (Hagger dhe McIntyre 2006).

Kërkimet sugjerojnë një numër faktorësh për formimin fillestar efektiv të mësuesve (Darling-Hammond 2006; Hagger dhe McIntyre 2006):

- a) *një praktikë mësimore e gjerë, e strukturuar*, me mundësi të ndryshme të të nxënësve dhe nivele vështirësie në rritje për t'iu përgjigjur zhvillimit të studentëve mësues;
- b) *mentorim i qëndrueshëm dhe i strukturuar*, me kohë të caktuar dhe mundësi për modelim, praktikë, vlerësim, mbështetje dhe reagime, nga profesionistë të shkollës të cilët janë të trajnuar për këtë detyrë;

- c) *një fokus të individualizuar* te studentët mësues, si nxënës të cilët reflektojnë – besimi dhe eksperiencia e të cilëve duhet të merret parasysh dhe të diskutohet në procesin e formimit fillestar, në mënyrë që të kemi një mësimnxënie të suksesshme
- d) mundësitë për "*praktika reflektuese*" për studentët mësues – shqyrtimi i ideve e tyre mbi mësimdhënien në mënyrë kritike, karshi një shumëllojshmërie burimesh: nga vëzhgimi i mësimdhënies, praktikave në klasë, debati me mësuesit ekspertë dhe kolegët, hulumtimi, dialogu me trajnuesit e mësuesve dhe mentorët;
- e) *një kurrikul të integruar për formimit fillestar të mësueseve*, që mbështet të menduarin kritik të studentëve mësues, mësimdhënien dhe të nxënës me njohuritë përkatëse, të kuptuarit dhe hulumtimin;
- f) *partneritete efektive* ndërmjet ofruesve të formimit fillestar (universiteteve) dhe shkollave, me përgjegjësi të përbashkëta dhe roleve të strukturuar për planifikimin, menaxhimin, monitorimin dhe vlerësimin.

Këto perspektiva lidhen me aspektet kryesore të programeve efektive të formimit fillestar të mësuesve, të treguara nga rastet studimore (Zeichner dhe Conklin 2008):

- Një vizion të përbashkët të mësimdhënies së mirë dhe standardeve të përcaktuara të praktikës profesionale;
- Qartësi dhe konsistencë e qëllimeve, rezultateve dhe përmbajtjes së kurrikulës;
- Organizim efektiv dhe koordinim i veprimtarive dhe vlerësimit;
- Procedura të qëndrueshme në përzgjedhjen e kandidatëve përgjatë formimit fillestar të mësuesve dhe përgjatë roleve apo konteksteve të ndryshme;
- Përgatitja dhe bashkëpunimi i trajnerëve cilësor të mësuesve, në shkollë dhe në universitet;
- Eksperimentim, reflektim mbi inovacionin dhe kërkim bazuar në praktikën e mësimdhënies.
- Praktikë e zgjeruar mësimore në komunitet profesional shkollor që ndan vizionin dhe vlerat e programit të programit fillestar të mësuesve.

Prioritetet dhe problematikat e FFM në sistemet arsimore në Europë

Pikat e mëposhtme theksojnë prioritetet dhe problematikat e formimit fillestar të mësuesve të evidentuar më së shumti dhe në përfaqësim të gjerë në sistemet arsimore në Europë. Ato lidhen me rolet, përgjegjësitë dhe strategjitë për implementimin dhe përmirësimin efektiv të politikave¹.

¹Caena F. (2014), "Formimi fillestar i mësuesve në Europë: një vështrim i çështjeve politike", Komisioni Europian

Prioritet e politikave	Problemet e përsëritura në shtetet anëtare
- Korniza të qarta reference për përzgjedhje përgjatë përgatitjes së mësuesve, me kërkesa për kompetencat kyçe për faza të ndryshme dhe që lidhen me prioritetet e arsimit. - Tërheqja e një game të gjerë aplikantësh për mësuesi – p.sh nga drejtimet e hyrjes dhe shtigjet e daljes fleksibël përgjatë vazhdimësisë së përgatitjes së mësuesve. - Mekanizmat efektivë për ri-orientim dhe mbështetje të kandidatëve që kanë vështirësi përgjatë procesit të formimit. - Lidhje e ngushta midis institucioneve të formimit të mësuesve dhe shkollave (me një rrjedhë ekspertizë dhe njohurish në të dy kahet)	- Mungesa e kriterëve/treguesve të qartë, të shpallur dhe efektiv si parakusht i njohurive, qëndrimeve dhe vlerave që duhet të zotërojnë kandidatët mësues. - mungesa e përzgjedhjes apo përzgjedhja e papërshtatshme për hyrjen në procesin e formimit fillestar të mësuesve. - Fokusi i përzgjedhjes së kandidatëve të kërkesat lëndore/akademike (duke mos konsideruar aftësitë profesionale). - Filtra përzgjedhës në disa faza të fiksuara të formimit të mësuesve . - Mospërputhje midis kërkesës dhe ofertës për mësues (mungesë/tepricë e kandidateve). - Çështje të karrierës apo atraktivitetit të mësimdhënies (incentivat profesionale, kushtet e punës, profili moshor).
- Përdorim i vazhdueshëm i kornizave të kompetencave të mësuesve përgjatë formimit të tyre, me fokus te mësuesi, shkolla dhe përmirësimi i nxënësve. - Rënia dakort e palëve të interesuara mbi kërkesat e kompetencave themelore të mësuesve – të cilat shërbejnë si rezultat të programit të formimit fillestar. - Mekanizma të qendrueshëm dhe realistë të vlerësimit të mësuesve në procesin e formimit fillestar të tyre, të përdorura nga shkollat dhe ofruesit e universitetit (duke lidhur qëllimet e programit të studimit me rezultatet, kriteret e vlerësimit me mundëitë e të nxënësit) - Lidhja e kriterëve/mekanizmave të vlerësimit në formimin fillestar të mësuesit, me periudhën e stazhit dhe zhvillimin profesional të vazhduar . Kjo kërkon që politika e formimit fillestar të mësuesit të shtrihet në një politikë më të gjerë të të gjithë vazhdimësisë në zhvillimin profesional të mësuesve.	- Përshkrime të kompetencave të mësuesit në udhëzime dhe akte ligjore që mbeten në letër. - Diversiteti, mospërputhshmëria apo autonomia nëdispozitat për formimin fillestar të mësuesit, fazën e praktikës profesionale dhe zhvillimin e vazhduar profesional. - Fragmentarizimi i përgjegjësi dhe roleve përgjatë ecursisë së formimit të mësuesve. - Diversiteti i profileve të mësimdhënësve, përgatitjes, koordinimit dhe angazhimit në formimin fillestar të mësuesve, fazën e praktikës profesionale dhe zhvillimin e vazhduar profesional. - Lëvizshmëri (mobilitet) profesionale/akademike e ulët, jasht vendit, e kandidatëve / profesionistëve mësimdhënës.

- **Kontrolli i cilësisë së formimit fillestar i fokusuar në:**
 - Rezultatet e formimit fillestar të mësuesit (kërkesat e kompetencave kyçe të mësuesit)
 - Karakteristikat kyçe të kurrikules së formimit fillestar të mësuesit:
 - integrimi i fushave
 - hulumtim në praktike
 - praktika reflektuese
 - teknologji e komunikimit dhe informacionit
 - gjithpërfshirja
 - shpërndarja
 - Organizimi i formimit fillestar të mësuesit:
 - kohëzgjatja e praktikës në shkollë
 - mentorimi
 - partneritetet me shkollën, me role/përgjegjësi të qarta
 - përzgjedhja e pedagogëve dhe zhvillimi profesional
- Një system për sigurimin e cilësisë së formimit fillestar të mësuesve dhe përmirësim i edukimit me:
 - hallka të regullta që lidhin vlerësimin e jashtëm dhe të brendshëm për ofruesit e formimit fillestar të mësuesve.
 - kritere fleksibël që i përshtaten nevojave dhe kërkesat të palëve të interesuara.
 - lidhje midis mësuesve, shkollave dhe sistemit të edukimit (qëllimi dhe rezultati)
 - shtrirje e qëllimeve, roleve dhe proceseve kyçe të vlerësimit në nivele të ndryshme (ministri, ofruesit e formimit fillestar, drejtuesit e shkollave, trajnerët)
 - përgatitje/trajnime specifike të drejtuesve të shkollave dhe trajnuesve për të vlerësuar/mbikqyrur praktikën e studentëve mësues në shkollë.
- Qasje burokratike ndaj kërkesave të kompetencave të mësuesve apo standarteve të tyre, të fokusuarate pajtueshmëria me udhëzimet dhe procedurat.
- Përgjegjësi të fragmentuara ose të dobëta të aktorëve kyç për kontrollin e cilësisë së formimit fillestar të mësuesve, mentorimin dhe përmirësimin.
- Qasje burokratike ose të dobëta të sigurimit të cilësisë në edukim.

5. Vështrim i përgjithshëm mbi sistemin e formimit fillestar të mësuesve në Shqipëri

Vështrim i përgjithshëm

Në Shtator 2003, Shqipëria nënshkroi zyrtarisht Deklaratën e Bolonjës duke u bërë kështu pjesëmarrëse me të drejta të plota. Sistemi i arsimit të lartë në Shqipëri ka filluar të reformohet në bazë të standardeve të shpallura dhe të pranuara tashmë nga vendet anëtare të procesit të Bolonjës duke e bërë atë të krahasueshëm dhe të përputhshëm me sistemet e tjera evropiane të arsimit të lartë. Që nga ajo kohë, reformimi i arsimit të lartë, ka synuar realizimin e një sistemi të diversifikuar me konfigurim modern, në kuadër të rikonsiderimit të përmbajtjes programore, bazuar në Deklaratën e Bolonjës, dhe realizimit të degëve dhe specialiteteve efektive, të nevojshme për tregun e punës.

Reformimi i arsimit të lartë sipas procesit të Bolonjës pati ndikimin e tij dhe mbi degët e mësuesisë, të cilat u janë përshtatur strukturës së re universitare. Në lidhje me këtë proces të gjithë universitetet në vend që përgatisin mësues kanë realizuar një reformë frontale të kurrikulave. Megjithatë, reforma, e cila ka disa vjet që po zbatohet në sistemin e universiteteve kryesore në vend, kërkon një pasurim të mëtijshëm të planeve mësimore dhe përmbajtjes së kurrikulës në përputhje edhe me reformat e ndërmarra në sistemin arsimor parauniversitar.

Reforma arsimore është përqendruar në katër fusha kryesore : ligjore dhe administrative, kurrikulare, të teknologjisë mësimore dhe burimeve njerëzore. Reforma legjislative dhe administrative ka si synim hartimin e një kuadri ligjor bashkëkohor të përafuar me atë evropian, ndërtimin e një shkolle demokratike dhe mbështetjen e procesit të decentralizimit.

Aktualisht sipas ligjit nr. 80/2015, “Për arsimin e lartë dhe kërkimin shkencor në institucionet e arsimit të lartë në republikën e shqipërisë” në nenin 83, për programet e studimit në fushën e mësuesisë është përcaktuar: ... Programet e studimit për formimin e mësuesve të arsimit të mesëm të ulët dhe të lartë organizohen si programe të ciklit të dytë të studimeve “Master”, me 120 kredite, sipas fushave përkatëse të formimit; Programet e ciklit të dytë të studimit në fushën e mësuesisë duhet të përmbajnë 25 për qind të krediteve në shërbim të formimit të përgjithshëm psiko-pedagogjik; si dhe, Programet e ciklit të dytë të studimit, që formojnë mësues të së njëjtës fushë të mësuesisë, duhet të kenë së paku 80 për qind të kurrikulës me përmbajtje të ngjashme. Ligji i ri përcakton qartë detyrimin për përafrimin e kurrikulës së formimit fillestar të mësuesve mes institucioneve të arsimit të lartë që përgatisin mësues

Pa mohuar aspak punën e bërë deri tani, procesi i reformimit të kurrikulës së përgatitjes së mësuesve rezulton i vështirë dhe që pengohet nga faktorë të shumtë, si mungesa e

kapaciteteve të mjaftueshme, e fondeve, e përvojës dhe e njohjes. Nga ana tjetër, statusi i ulët i mësuesve në shoqëri, kontingjentet e dobëta të studentëve i bëjnë fakultetet e mësuesisë ende të pa preferuar dhe cilësia e dobët riciklohet duke e vështirësuar përmirësimin e situatës arsimore.

Cilësia në hyrje e studentëve që përgatiten për mësues ka rreth 20 vjet që është shumë e ulët (nota mestater nga 5-7). Kjo cilësi në hyrje nuk ndryshon shumë në dalje. Faktorët që kanë ndikuar në këtë tregues janë disa: pas viteve 90-të profesioni i mësuesit nuk gëzon një status të vlerësuar; mungesa e politikave mbështetëse për mësuesit nuk e bën profesionin të pëlqyer; ofrimi i programeve të larmishme të studimit në arsimin e lartë me më shumë përfitime punësimi dhe shpërblimi ka bërë që studentët më të mirë të mos zgjedhin mësuesinë (Haxhiymeri E., Mita N., 2014)

Në të njëjtën kohë, Arsimi parauniversitar në Shqipëri po kalon një periudhë reformash në strukturë, në përmbajtjen dhe organizimin e kurrikulës dhe në përgatitjen e mësuesve. Cikli i zbatimit të *reformës së kurrikulës* në arsimin bazë dhe gjimnaz është në vitin e tretë tashmë, ndërkohë që sistemi i zhvillimit profesional të vazhduar të mësuesve është në proces rishikimi. Këto ndryshime përfshijnë disa nga aspektet më të rëndësishme që sigurojnë cilësinë e arsimit parauniversitar siç mbështetet edhe nga vlerësues ndërkombëtarë:

“Është shumë e qartë për çdo vlerësues me përvojë në Shqipëri, se pas vitit 2004, shkollat, nxënësit, mësuesit dhe ... i gjithë sistemi kanë ndryshuar dhe janë shumë më mirë se ç’kanë qenë. Kjo kthesë e paradigmes ka bërë që sistemi të kalojë gradualisht nga pamja tradicionale në një fazë dinamike modernizimi dhe ndryshimesh të thella sistemike. Në gjashtë vjet, jo thjesht formalisht, Shqipëria është bërë një lojtare e respektuar në komunitetin e zhvilluesve të kurrikulës.” (Crisan, 2010, f.6)

Cilësia e arsimit megjithatë, nuk varet vetëm nga sa e mirë është kurrikula e përgatitur, sa i plotësuar është legjislacioni apo sa funksionale dhe të përgjegjshme janë agjencitë. Në testime ndërkombëtare si PISA Shqipëria ishte ende nën mesataren e vendeve të OECD-së,² pavarësisht përmirësimit në rezultate me kalimin e viteve. PISA mat sa të përgatitur janë nxënësit për sfidat e të ardhmes, sa mund të analizojnë, arsyetojnë dhe komunikojnë në mënyrë efektive dhe sa të aftë janë të nxënë gjatë gjithë jetës. Për të arritur këtë, mësuesi përfaqëson një faktor kyç.

“Mësuesit përfaqësojnë një mjet kritik për të sjellë ndryshimin në shkollë. Trajnimi i tyre fillestar dhe zhvillimi profesional janë kështu faktorë vendimtarë në arritjen e qëllimeve të sistemit.” (OECD, 2004, f.58).

² Organization for Economic Co-operation and Development.

Aktualisht, MAS është duke ideuar ndryshime për sistemin e përgatitjes së mësuesve. Raporti Përfundimtar për Reformimin e Arsimit të Lartë dhe Kërkimit Shkencor i paraqitur në korrik 2014 propozon disa ndryshime në politikat që lidhen me profesionin e mësuesit:

- Mësuesit e arsimit të mesëm të ulët dhe të lartë duhet të përgatiten duke ndjekur këtë rrugë: Diplomim në fushën përkatëse të shkencës (cikli i parë: diplomë Bachelor 3-vjeçare, 180 kredite), Studime të ciklit të dytë, Master i Shkencave 2-vjeçar 120 kredite, i cili përgatit mësues për arsimin e mesëm të ulët dhe atë të lartë.
- Kurrikulat e programeve të studimit të ciklit të dytë për përgatitjen e mësuesve duhet të ruajnë një ngjashmëri në nivel kombëtar sipas fushës së shkencës përkatëse në masën 80%.
- Kurrikulat e programeve të ciklit të dytë të studimeve për formimin e mësuesve duhet të kenë përbërës të rëndësishëm të formimit pedagogjik dhe psikologjik, si edhe të formimit praktik pranë institucioneve të arsimit të mesëm.
- Formimi i mësuesve duhet të jetë i vazhduar. Institucionet e Arsimit të Lartë duhet të krijojnë kushte për trajnimin dhe formimin e vazhduar të mësuesve në bashkëpunim me Institucionet e Arsimit të Mesëm.

IAL-të në sistemin e zhvillimit profesional të mësuesve

Përgjegjësinë e organizimit dhe zhvillimit të kurrikulës së formimit fillestar të mësuesve e kanë fakultetet dhe departamentet e mësuesisë, brenda strukturës së universitetit. Veprimtaria kryesore e këtyre njësive është përgatitja teorike dhe praktike e studentëve për profesionin e mësuesit. Nga kontaktet me pedagogët që japin mësim në degët e mësuesisë rezulton se në përqindje të madhe ata mendojnë se programet e tyre tashmë janë cilësore dhe efikase. Ata thonë se i kanë përmirësuar programet e tyre në mënyrë të vazhdueshme dhe se ato po sjellin rezultate të mira. Pyetja dhe shqetësimi kryesor është “A është hartuar një kurrikul që bazohet në kompetenca dhe siguron vijimësinë me fazat e mëtejshme të zhvillimit profesional të mësuesve?

Fazat e zhvillimit profesional në profesionin e mësuesisë



Koncepti dhe procesi i Zhvillimit Profesional të Mësuesve në Shqipëri, por jo vetëm, përfshin

fazën e Formimit Fillestar, atë të Praktikës Profesionale si dhe të Zhvillimit të Vazhduar përgjatë karrierës (skema më sipër). Secila nga këto faza është e veçantë në lidhje me nevojat në të nxënë që përmbush por, koncepti i vazhdimësisë mes këtyre fazave, kërkon një qasje koherente të integruar mes tyre ku secila informohet dhe ndikohet nga ajo paraardhëse dhe shërben si bazë për atë pasardhëse.

	Cikli	Emri	Gjatësia	ECTS
Na	I	Shkalla bachelor	3 vite	180 ECTS
	II	Master i Arteve, Master shkencor	2 vite	120 ECTS
	II	Master profesional	1-1.5 vite	60 -90 ECTS
	III	Studime doktorale	3 vite	

duhet të pohojmë se, institucionet përgjegjëse për secilën nga fazat e zhvillimit profesional në sistemin arsimor shqiptar nuk kujdesen sa duhet për të siguruar vijimësinë mes këtyre fazave. Po kështu një institucion përgjegjës për një rënë fazë nuk informohet apo bëhet pjesë e kontributit për zhvillimin profesional të mësuesve në fazat e tjera. Institucionet e arsimit të lartë që përgatisin mësues në vend, e konsiderojnë të kryer detyrën e tyre në momentin e diplomimit të kandidatëve mësues. Në pothuajse asnjë rast ato nuk janë pjesë e zhvillimit të vazhduar profesional të mësuesve.

Institucionet e Arsimit të Lartë kanë kapacitete dhe burime të mjaftueshme për të kontribuar dhe përfshirë në procesin e zhvillimit profesional të vazhduar të mësuesve. Ata mund të jenë nga ofruesit e rëndësishëm të programeve dhe moduleve të trajnimit në fushën e përmbajtjes shkencore të lëndës di dhe atë të mësimdhënies de nxënies.

Puna e mësimdhënësve në të gjitha këto fusha duhet të përshkohet nga vazhdimësia profesionale e të mësuarit gjatë gjithë jetës; kualifikimet dhe arritjet e tyre duhet të kuptohen brenda Kornizës Evropiane të Kualifikimeve. Zhvillimi profesional e kompetencat duhet të shihen mbi vijimësinë e jetës profesionale. Jo nga të gjithë mësuesit në edukimin e tyre fillestar për mësimdhënës duhet të pritët që të kenë të gjitha kompetencat e nevojshme; disa prej tyre do të përfshihen në trajnime të mëtejshme.

Organizimi i formimi fillestar i mësueve nga IAL

Në universitetet tona cikli i plotë i formimit të mësuesit kalon përgjithësisht nëpër, ndjekjen e ciklit të parë prej 3 vjetësh (Bachelor) dhe 2 vite për ciklin e dytë (Master). Me diplomat e ciklit të parë, shumica e institucioneve synojnë të ofrojnë kualifikime të gjera të cilat çojnë në punë dhe/ose në studime të mëtejshme. Ky përbën një kualifikim bazë për mësuesit. Në ciklin e dytë

të diplomave (Master) ata synojnë të ofrojnë një kualifikim të avancuar për të gjithë mësuesit.

Tipet e programeve të formimit të mësuesve për arsimin bazë dhe të mesëm përfshijnë: mësues i ciklit fillor, mësues i lëndës për ciklin e lartë të arsimit 9 vjeçar (klasa 6-9), dhe mësues i lëndës për arsimin e mesëm (klasa 10-12).

Institucionet publike të arsimit të lartë që përgatisin mësues janë: Fakultetet në Shkodër, Elbasan, Durrës, Korçë, Gjirokastrë dhe Vlorë të cilët përgatisin mësues të arsimit fillor dhe arsimit 9 vjeçar (me përjashti të atij të Durrësit) dhe Universiteti i Tiranës, Shkodrës, Gjirokastrës dhe Vlorës përgatisin mësues të shkollës së mesme.

Programi i studimit Master profesional apo shkencor i mësuesisë, bazuar në ligjin e Arsimit të Lartë dhe në udhëzimet e MAS-it, synon përgatitjen fillestare të mësuesve për lëndë të ndryshme të specialitetit, duke besuar se mësuesit luajnë rol të rëndësishëm jo vetëm në mbështetjen e përvojave të të nxëniet të nxënësve në klasë, por janë edhe aktorët kryesorë në procesin e modernizimit të sistemit të edukimit dhe në implementimin e reformave, të cilat mund të rrisin mirëqenien dhe ta bëjnë vendin ekonomikisht më të mirë.

Është e rëndësishme që programi “Master” duhet të konceptohet si një program i kompletuar studimesh, me tipare dhe dimensione europiane, që dallohet për nga përmbajtja e gjerë e dijeve në shkencën e edukimit dhe të mësimdhënies, për nga sasia e konsiderueshme e praktikimit në mësimdhënie, me një fokus të qartë në kërkimin aktiv (sasior dhe cilësor) dhe një qasje interesante në disiplina minore me kompetencë shtesë, të përafërt me specialitetin kryesor dhe të lidhur me nevojat e shkollës shqiptare, duke u siguruar pjesëmarrësve mundësi mobiliteti midis niveleve të ndryshme të edukimit/arsimit të mësuesve fillestarë brenda dhe jashtë vendit dhe aplikimit për punësim në profesione të përafërta brenda sektorit të edukimit (G. Dibra, E. Halluni Billali, 2015).

Institucionet e arsimit të lartë që përgatisin mësues janë përgjegjës për hartimin e kurrikulës së formimit të mësuesve në të gjitha ciklet e studimit. Kjo ka bërë që në secilin prej institucioneve të arsimit të lartë të shohësh plane mësimore të studimeve master për mësuesi që nuk ngjajnë shumë me njëri tjetrin. Hartimi i planeve dhe përcaktimi i kurrikulës është kompetencë e këshillave të fakulteteve/universiteteve dhe senateve të cilët nuk bashkëpunojnë dhe koordinojnë për këtë çështje.

Mungesa e një kornize të përbashkët të kompetencave për studentët mësues, në fund të ciklit të studimeve për mësues, ka krijuar “lirinë” për të vendosur në lidhje me përmbajtjen e kurrikulës së formimit fillestar të mësuesve. Kështu, vihet re se në programe të ndryshme studime gjenden lëndë apo grupe lëndësh që i gjen vetëm në një apo disa programe studimi dhe nuk i gjen në IAL të tjera.

Në shumë studime dhe analiza të bëra në nivel europian dhe rajonal ballkanik shtrohet nevoja e hartimit dhe pranimi në nivel kombëtar të kornizës së kompetencave/standardeve profesionale të formimit fillestar të mësuesve. Në Shqipëri nuk kemi akoma një dokument të tillë. Ka patur përpjekje nga institucione të arsimit të lartë të fokusuara në fushën e edukimit që kanë hartuar kornizë të standardeve të mësuesit fillestar po këto nuk kanë arritur të institucionalizohen dhe të marrin konsensus të gjerë për tu përdorur nga të gjitha IAL-të që përgatisin mësues.

Kornizat të tilla kompetencash janë të nevojshme sepse mund të jetë bazë për: përafrimin e kurrikulave të formimit fillestar të mësuesve në IAL-të që përgatisin mësues; përcaktimin e rezultateve mësimore të programeve të arsimit të mësuesve fillestar; përcaktimin e kriterëve për punësimin dhe përzgjedhjen e mësuesve; agazhimin e IAL-ve në procesin e zhvillimit profesional përgjatë karrierës së mësuesit; si dhe sigurimi i mundësive profesionale për mësuesit që mësuesit të vazhdojnë ti zhvillojnë kompetencat gjatë gjithë karrierës së tyre.

Kurrikulat e formimit fillestar të mësuesve në IAL janë kryesisht të strukturuar në:

- bllokun e formimit të përgjithshëm psiko-pedagogjik. Ky bllok është i ofruar dhe zhvillohet njëllë për të gjitha profilet në një Universitet të caktuar meqenëse ofrohet nga departamentet e pedagogji-psikologjisë dhe përbën rreth 25% të kurrikulës në studimet master për mësuesi. Kjo ndodh kryesisht në Universitetin e Tiranës dhe atë të Shkodrës.
- Bllokun e formimit në drejtim të aftësive didaktike dhe shkencore të lëndës. Kjo pjesë e kurrikulës hartohet dhe zhvillohet nga vetë fakultetet apo universitetet që përgatisin mësues dhe rezultojnë të jetë e ndryshme në një pjesë të konsiderueshme në degë të ndryshme të përgatitjes së mësuesve.

Në vitet e fundit gjen IAL që kanë ndryshuar dhe përmirësuar ndjeshëm strukturimin e kurrikulës së formimit fillestar të mësuesve. Në një botim të IZHA-s në vitin 2015 (Revista pedagogjike, dhjetor 2015) gjen dy artikuj që vijnë nga Universiteti i shkencave Tiranë dhe Universiteti i shkencave të edukimit Shkodër, ku bëhet një prezantim i detajuar i risive në kurrikulën e formimit të mësuesve në këto dy universitete.

Kurrikula në Universitetin e Tiranës, Fakulteti i Shkencave të Natyrës, është e organizuar në 4 blloqe kryesore (A. Paparisto, E Andoni):

- blloku i parë: formimi i përgjithshëm pedagogjiko-psikologjik, i cili zhvillohet si kurrikulë e përbashkët për të gjithë studentët e programit master shkencor në mësuesi për AML-në, me 30 kredite dhe shtrirje në një semestër;
- blloku i dytë ka të bëjë me formimin e thelluar në fushën e kompetencës profesionale sipas drejtimit përkatës të shkencës natyrore;

- blloku i tretë është projektuar si blloku i aftësive dhe kompetencave didaktike dhe eksperimentale
- blloku i katërt është formatuar mbi bazën e punës së pavarur dhe praktikimin e njohurive dhe kompetencave të fituara.

Në universitetin e Shkodrës programet janë hartuar duke pasur parasysh formimin paraprak të studentëve nga cikli i parë i studimeve dhe njëkohësisht duke pasur parasysh aspiratat e studentëve për t'u bërë profesionist në mësimdhënie. Ato përmbajnë disiplina të formimit bazë (kulturor, psikologjik e pedagogjik) dhe formim të specializuar. Ofrimi i disa disiplinave specifike si “Kërkim në edukim” dhe “Teza e diplomës” ndër të tjera ofrojnë një bazament të gjerë e të sigurt njohurish dhe aftësish të avancuara për studentët të cilët aspirojnë të bëhen mësues profesionist (G. Dibra, E. Halluni Billali).

Megjithëse më sipër flitet për kompetenca që synon kurrikula e formimit fillestar, kur vëzhgon planet mësimore dhe programet e lëndëve të degëve të ndryshme në këto universitetet, nuk haset termi kompetencë por në përgjithësi ka synim apo objektiva të lëndës që shprehen në terma njohurish dhe më pak aftësish.

Kurrikula e formimit fillestar të mësuesve

Pas një kërkesë drejtuar IAL-ve në të gjithë vendin për të vënë në dispozicion të këtij raporti planet mësimore dhe modele të programeve lëndore të ciklit të studimit Master në mësuesi, u arrit të siguroheshin dhe vëzhgoheshin disa nga plane dhe programe të Universitetit të Tiranës, Shkodrës, Vlorës dhe Elbasanit.

Planet mësimore

Të dhënat përshkruese

Për realizimin e këtij hulumtimi janë marrë të dhënat nga planet mësimore të katër universiteteve, përkatësisht Universiteti i Elbasanit, ai i Shkodrës, i Vlorës dhe Universiteti i Tiranës. Planet mësimore të marra në shqyrtim janë një paraqitje tabelare e numrit të orëve dhe kredite për secilën lëndë të zhvilluar gjatë programit të studimit. Ato nuk shoqërohen me asnjë koment apo shpjegim tjetër që mund të kishte të bënte me burimet humanë dhe materiale që nevojiten për realizimin e këtij plani, metodologjitë e zbatimit të tij dhe zhvillimit të lëndëve në auditore apo dhe rezultatet e pritshme apo kompetencat e sybuara tek studentët mësues që ndjekin këto programe studimi.

Përqindjet më të mëdha të të dhënave të mbledhura i përkasin Universitetit të Tiranës, i cili ka pasur numrin më të lartë të planeve mësimore të mbledhura dhe të marra në shqyrtim. Të dhënat e evidentuara i përkasin një kampioni me 23 plane mësimore të këtyre universiteteve ku planet mësimore të Universitetit të Shkodrës zënë 39.1% te kampionit, të Tiranës 43.5%, të Universiteti të Elbasanit dhe të Universitetit të Vlorës me nga 8.7%.

Tabela 1. Universitetet

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja e Vlefshme	Përqindja Komulative
Elbasan	2	8,7	8,7	8,7
Shkodër	9	39,1	39,1	47,8
Tiranë	10	43,5	43,5	91,3
Vlorë	2	8,7	8,7	100,0
Totali	23	100,0	100,0	

Duke konsideruar llojet e programeve të studimeve Master dhe duke kategorizuar sipas këtyre llojeve të studimeve kemi, 30.4 % që i përkasin nivelit të studimeve të masterit profesional, dhe përqindjen më të lartë e përbëjnë planet mësimore të nivelit master shkencor me 69,6%.

Tabela 2. Niveli i Masterit

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja e Vlefshme	Përqindja Komulative
Master Profesional	7	30,4	30,4	30,4
Master Shkencor	16	69,6	69,6	100,0
Totali	23	100,0	100,0	

Formimi psiko-pedagogjik në raport me formimin lëndor

Në një vështrim të përgjithshëm të planeve mësimore kupton që në shumë raste pjesa e programit të studimit që ka të bëjë me formimin e përgjithshëm psiko-pedagogjik, brenda një universiteti, është e njëjtë dhe e ofruar nga departamenti i pedagogjisë. Në universitetin e

Tiranës të gjithë profilet që përgatisin mësues 25% të programit të studimit e zënë lëndët e formimit të përgjithshëm dhe janë të njëjta në të gjitha profilet. Kjo gjë ndodh edhe në Universitetin e Shkodrës, por vë re se nuk janë të njëjtat lëndë që i përkasin fushës së formimit të përgjithshëm psiko-pedagogjik që janë në universitetin e Tiranës. Në Universitetin e Tiranës, profili mësues Kimie, përfshihen lëndë si: Psikologjia e Zhvillimit, Metodika e mësimit dhe mendimi kritik, Zhvillimi i kurrikulës, Vlerësimi, Të nxënët dhe menaxhimi i klasës. Në universitetin e Shkodrës në këtë pjesë të programit, profili mësues Biologji-kimie, përfshihen lëndë si: Hyrje në shkencat e edukimit, menaxhimi i ndryshimeve individuale dhe në sistemin e edukimit, Hyrje në psikologji, Teoritë e të nxënët dhe vlerësimi, Psikologji zhvillimi, Të menduarit kritik, Metodologjia e mësimit dhe planifikimi, Metodikat e kërkimit në edukim.

Nga shqyrtimi i përmbajtjes së planeve mësimore të analizuara vë re se nuk ka lëndë që të trajtojnë qasjen apo teorinë e kurrikulës bazuar në kompetenca, qasje e cila qëndron në themel të reformës së ndërmarrë që prej 2 vitesh në arsimin parauniversitar. Universitetet nuk kanë reflektuar akoma çështjet e reformës në srasimin parauniversitar në planet e tyre mësimore. Këto çështje kanë të bëjnë me konceptin e kompetencave kyçe në edukim, situatat e të nxënët, struktura dhe përbërja e programeve të reja lëndore, planifikimi i mësimit bazuar në kompetenca, vlerësimi i arritjeve të nxënësve, raportimi i arritjeve të nxënësve, nivelet e arritjes etj.

Në analizën e bërë mbi planet mësimore u bë një grupim i lëndëve në ato të formimit psiko-pedagogjik, lëndor dhe praktika profesionale. Duhet vënë në dukje që, në këtë analizë, në grupin e lëndëve të formimit psiko-pedagogjik janë futur jo vetëm lëndët e ofruara nga departamentet e pedagogjisë (si në rastin e Tiranës) por edhe lëndët që ofron departamenti që zhvillon programin e studimit por që janë gjykuar si të fushës së pedagogjisë. Të tilla janë lëndë si “Didaktika e biologjisë”, “Teknologjitë e mësimit në matematikë dhe informatikë”, “Informatika në mësimit”, “Praktikum: përgatitje dosje mësuesi në shkollë”, “Edukim mjedisor” etj.

Në tabelën e paraqitur më poshtë bëhet një analizë të raporteve numerike në lidhje me numrin e krediteve dhe përqindjeve që ato zënë për kategoritë: lëndët e formimit psiko-pedagogjik, lëndët e formimit të përgjithshëm lëndor dhe praktikës profesionale. Analiza është kryer në bazë të mesatares të të gjitha të dhënave të përfthuara nga planet mësimore të të gjithë kampionit. Gjithashtu analizohen dhe vlerat më të ulëta dhe më larta për secilin grup lëndësh. Gjetje e rëndësishme është edhe krahasimi i mesatareve të përqindjeve të krediteve për secilin grup lëndësh. Në të gjitha programet e studimit të shqyrtuara kohëzgjatja dhe lëndët e zhvilluara janë të barazvlefshme me 120 kredite në total për masterin shkencor dhe 90 kredite për masterin profesional.

Sipas rezultateve të përftuara mesatarja e krediteve për lëndët e formimit pedagogjik është $M=40,5$ kredite të totalit të planit mësimor. Për këtë grup lëndësh, niveli më i ulët i krediteve është 20 kredite (U. Vlorës, Master i shkencave në Pedagogji e specializuar sociale), dhe maksimumi i krediteve është 67 (U Tiranës, Mësues Biologjie për AML).

Grupi i lëndëve që i përkasin formimi në funksion të lëndës zë edhe peshën më të madhe të planit mësimor përse i përket numrit të krediteve. Mesatarja për këtë grup lëndësh rezulton se është $M=59.5$ kredite të totalit të planeve mësimore me një minimum prej 24 kredite dhe maksimum prej 94 kreditesh të gjithë kampionit të planeve mësimore të shqyrtuara.

Praktika profesionale zë një peshë shumë herë më të vogël se formimi pedagogjik dhe formimi lëndor. Në shumicën e programeve të studimit numri i krediteve për praktikën profesionale është 12. Megjithatë duhet thënë që në programe të ndryshme studimi ky numër ndryshon. Ai varion nga 9 – 12 kredite. Mesatarja e krediteve të praktikës profesionale nga planet mësimore të analizuara është 10.9 kredite me një minimum kreditesh 6 dhe vlerën më të madhe për planë mësimor praktika profesionale e ka 16 (Programet e formimit të mësuesve ciklit fillor). Bie në sy fakti që ka programe studimi të masterit profesional që megjisë kanë një numër më të vogël orësh, ruajnë të njëjtën peshë prej 12 kreditesh të praktikës profesionale njëloj si në programet e masterit shkencor.

Për të kuptuar më qartë raportin midis formimit pedagogjik, formimit lëndor dhe praktikës profesionale bëhet një paraqitje nëpërmjet përqindjeve mesatare që zë secili formim në planet mësimore përkatëse. Siç u theksua dhe më sipër, formimi lëndor zë përqindjen më të madhe të krediteve në raport me formimet e tjera, përkatësisht 52.3%. Formimi pedagogjik ka një mesatare të përqindjeve për plan me 37.7%. Ndërsa peshën më të vogël të përqindjeve mesatare për planë mësimor e zë praktika profesionale me 9.9%.

Tabela 3. Mesatarja e krediteve dhe mesatarja e përqindjeve të krediteve

	Formimi Pedagogjik		Formimi Lëndor		Praktika Profesionale	
	Kredite	Përqindje	Kredite	Përqindje	Kredite	Përqindje
Mesatarja	40,4783	37,7391	59,5217	52,3478	10,8696	9,9565
Min.	20,00	17,00	24,00	27,00	6,00	5,00
Max.	67,00	60,00	94,00	78,00	16,00	13,00

Në tabelën e paraqitur më poshtë shikojmë një analizë të raporteve numerike për orët mësimore dhe përqindjeve të orëve mësimore për secilin grup lëndësh, ku do ti gjejmë të kategorizuara sipas formim pedagogjik, formimit të përgjithshëm lëndor dhe praktikës profesionale. Analiza është kryer në bazë të mesatares të të gjitha të dhënave të përftuara nga planet mësimore të të gjithë kampionit. Analizohen vlerat më të ulëta dhe më larta të orëve mësimore për secilin grup të lëndëve. Gjithashtu gjetje e rëndësishme është edhe krahasimi i mesatareve të përqindjeve të orëve mësimore për secilin formim e cila në shfaq në mënyrë më të qartë raportet midis secilit grup të lëndëve në planet mësimore të shqyrtuara në këtë hulumtim.

Nga tabela e mëposhtme tregohet se mesatarja për orë mësimore e formimit psiko - pedagogjik në 23 planet mësimore të analizuar, është $M=633.1$ orë të totalit të orëve mësimore. Niveli më i ulët për orët mësimore është ai prej 210 orësh mësimore në një plan mësimor, dhe ai më i lartë është 1550 orë.

Numrin mestar më të lartë të orëve mësimore për secilin plan mësimor zë ai i formimit lëndor me një mesatare orësh për plan $M=854$ orë mësimore. Formimi lëndor e ka nivelin më të ulët të orëve mësimore 210 në të gjitha planet mësimore të analizuar dhe maksimumin 2350 orë.

Numrin më të ulët mesatar të orëve mësimore e zë praktika profesionale me një mesatare $M=278.5$ orë. Niveli më i ulët i orëve mësimore në të gjitha planet mësimor të praktikës profesionale është 80 orë (Master Biologji-kimikariere ne U. Shkodrës), ndërsa niveli më i lartë 625 të tilla (Master për mësues i Ciklit fillor). Në universitetin e Tiranës numrin më të vogël të orëve mësimore për praktikën profesionale e kanë programet e studimit që përgatishin mësues në Fakultetin e shkencave sociale (me nga 225 ore mesimore = 9 kredite).

Nga krahasimi i përqindjeve të orëve mësimore për secilin formim në planet mësimore, duket që formimi lëndor ka një përqindje më të lartë të orëve kundrejt formimit pedagogjik dhe praktikës profesionale. Praktika profesionale zë një përqindje më të vogël të orëve mësimore krahasuar me dy formimet e tjera. Nga tabela shikojmë që formimi pedagogjik zë 37% të orëve mësimore të planeve mësimore, formimi pedagogjik 44.4% dhe praktika profesionale 18.1%.

Tabela 4. Mesatarja e orëve mësimore dhe mesatarja e përqindjeve të orëve mësimore

	Formimi Pedagogjik		Formimi Akademik		Praktika Profesionale	
	Kredite	Orë Mësimore	Kredite	Orë Mësimore	Kredite	Orë Mësimore
Mesatarja	633,1739	37,6957	854,7826	44,3913	278,4783	18,1304
Min.	210,00	17,00	210,00	19,00	80,00	5,00
Max.	1550,00	54,00	2350,00	78,00	625,00	29,00

Programet lëndore të studimeve master

Në kuadrin e kryerjes së kësaj analize në lidhje me formimin fillestar të mësuesve, u shqyrtuan një numër i konsiderueshëm programesh lëndore të programeve të studimit master në mësuesi në katër universitetet e lartpërmendur. Të bie në sy fakti që programet lëndore në një fakultet të caktuar ruajnë një strukturë të ngjashme ose të njëjtë. Rubrikat kryesore janë: lënda, orët mësimore, kreditet e fituara, kohëzgjatja, synimi/objektivat përshkrimi i lëndës, temat e leksioneve/seminareve, vlerësimi dhe literatura. Megjithatë në fakultete të ndryshme dhe aq më tepër në universitete të ndryshme të vendit këto rubrika ndryshojnë apo detajohen ndryshe.

Programet lëndore të lëndëve të hartuara dhe zhvilluara nga departamentet e pedagogjisë dhe të ofruara për të gjitha fakultetet/universitetet që përgatisin mësues (si në rastin e U. të Tiranës) janë të strukturuar në termash objektivash dhe rezultatesh të pritshme, përcjellin informacion për metodologjinë e përdorur për arritjen e rezultateve të pritshme. Objektivat apo rezultatet e synuara janë të formuluar korrejt gjë që nuk e vë re në programet lëndore të hartuara nga titullarët që janë pranë departamenteve të tjerë.

Programet lëndore e vënë theksin në përmbajtjen e lëndës (temat eleskioneve, seminareve, laboreve etj) dhe prezantojnë pak ose aspak rezultatet e pritshme apo kompetencat që formon lënda, mënyrën apo rrugën si do të arrihen këto rezultate, metodologjinë e zhvillimit ët orës mësimore, përdorimin e teknologjive të mësimdhënies apo të burimeve të ndryshme të të nxëniet.

Ka raste kur ndeshesh me programe lëndore që në emërtim ngjajnë si lëndë të formimit pedagogjik, por në përmbajtje rezultojnë shkencore, të fokusuar te lënda si shkencë. Në planin mësimor të studimeve për Master shkencor në Fizikë gjen lëndë si “Didaktika e fizikës” që shtrihet në 108 orë mësimore dhe jep 11 kredite në përfundim të saj. Në detajimin e kësaj lënde në programin lëndor objektivat e lëndës janë: njohja dhe përdorimi i koncepteve dhe ligjësisve teorike bazë të mekanikës së trupave të ngurtë ...; përvetësimi i shprehive laboratorike në këtë fushë...

Rezultatet e pritshme të lëndës, ka raste kur janë paraqitur si kompetenca të studentit duke u detajuar në aftësi dhe qëndrime që në nganjëherë përfshijnë dhe aftësi përtej lëndës si ato të aspektit shoqëror, të komunikimit, personal etj (“Metodologji e kërkimit shkencor” në degën Psikologji Speciale, U. i Vlorës).

Nga analiza e bërë në programet e kurrikulat tonë mësimore për përgatitjen e mësuesve është parë si një element i munguar, që duhet të përfshihet është edhe teknologjia e informacionit. Deri më tash ajo përfshihet si lëndë vetëm në programin e formimit të mësuesve në fushën e fizikës, por mungon në përgatitjen e mësuesve të biologjisë dhe kimisë.

Teknologjia e informacionit dhe përdorimi i saj në mësimdhënie e mësimnxënie duhet parë si mjet i rëndësishëm jo vetëm për realizimin e prezantimeve dhe kërkimin e informacionit, por edhe si një mjet funksional për ndërtimin e veprimtarive mësimore. Ky kontribut, kur realizimi i kërkimit në kushte të mirëfillta do të kërkonte shumë punë e shpenzim, do të ishte një vlerë e shtuar në mësimdhënie dhe mësimnxënie.

Parktika profesionale në ciklin e studimeve master

Praktika profesionale është konsideruar si një pjesë thelbësore dhe e integruar e programit të formimit fillestar të mësuesve në vend, dhe është planifikuar me shkallë në rritje të vështirësisë në të gjithë programin, nën mbikëqyrjen e përbashkët dhe vlerësimin e universitetit dhe trajnerët në shkollë të studentëve mësues.

Në tabelat më lart tregohet që praktika profesionale zhvillohet kryesisht në periudhën e fundit të programit të studimit master dhe zë rreth 10% të programit mësimor. Ajo zhvillohet në shkollat të arsimit bazë dhe të atsimit të mesëm.

Marrëdhënia ndërmjet universiteteve dhe shkollave gjatë periudhës së praktikës profesionale nuk është e rregulluar nëpërmjet ndonjë dokumenti rregullator të miratuar nga MAS. Monitorimi i kryerjes së praktikës dhe vlerësimit të saj është kompleks dhe shoqërohet me problematika. Sistemi i mentorimit për praktikën profesionale është i zbehtë dhe pothuajse nuk funksionon.

Problemi më i ndjeshëm në lidhje me praktikat profesionale mbetet marrëdhënia me shkollat që presin studentët dhe vlerësimi i saj. Duke mos pasur në varësi apo në bashkëpunim ndonjë shkollë sipas sistemit të dikurshëm të shkollave ushtrimore, mundësia e shpërndarjes së studentëve në praktikë është shumë e vështirë, bazuar në numrin e studentëve që vazhdojnë

këtë sistem. Problemi bëhet më i mprehtë kur praktika e studentëve të këtij sistemi është në të njëjtën kohë me praktikën profesionale të studentëve të sistemit bachelor të degëve të tjera që përgatisin mësues si parashkollor, arsimi fillor dhe edukimi fizik dhe sporte (G. Dibra, E. Halluni Billali).

Me poshtë paraqitet si është e konceptuar dhe si funksionon praktika mësimore në programin e studimit për Mësues Biologjie në AML në Fakultetin e shkencave në Tiranë, paraqitur në A. Paparisto dhe E. Andoni në Revistën Pedagogjike 2015:

Blloku i katërt i programit mësimor për formimin e mësuesve në fushën e shkencave të natyrës është formatuar me fokus në ndërtimin dhe zhvillimin e kompetencave të punës së pavarur si dhe praktikimin e njohurive dhe aftësive të fituara. Në këtë bllok elementet më të rëndësishme janë praktika profesionale, që zhvillohet pranë institucioneve të AML-së përgjatë 9 javëve.

Praktika mësimore në shkollë është konceptuar si një aktivitet praktik me 225 orë mësimore dhe 9 kredite. Ky komponent i rëndësishëm në formimin e mësuesve të rinj ndahet në dy pjesë: praktika pasive, e cila zgjat 3 javë dhe praktika aktive, që zgjat 6 javë. Synimi i praktikës është njohja konkrete jo vetëm me metodat e teknikat e mësimit, mësimnxënies dhe vlerësimit, por edhe me strategjitë e menaxhimit dhe drejtimit të klasës, komunikimin dhe zhvillimin institucional të institucionit të arsimit parauniversitar ku studentët zhvillojnë praktikën. Gjatë zhvillimit të praktikës në shkollë studentët mësues njihen me legjislacionin në fuqi, programet dhe planifikimin konkret të mësimit dhe mësimnxënies.

Në periudhën e praktikës pasive studentët mësues ndjekin mentorin e tyre në shkollë në të gjithë aktivitetin e tij mësimit dhe mësimnxënies. Pas përfundimit të praktikës pasive, fillon praktika aktive gjatë së cilës në 6 javë çdo student mësues duhet të zhvillojë rreth 15 orë mësimore në javë. Këto orë planifikohen, organizohen në bashkëpunim me mentorin përkatës dhe ndiqen në mënyrë rigoroze prej tij si dhe prej drejtuesit të praktikës. Detyra e mentorit dhe drejtuesit të praktikës në shkollë është që të ndihmojnë studentët mësues që të ndërtojnë kompetencat e tyre profesionale në të gjitha fushat e mësimit dhe mësimnxënies, komunikuese, organizuese e të tjera.

Studime të mëparshme të kryera nga IZHA

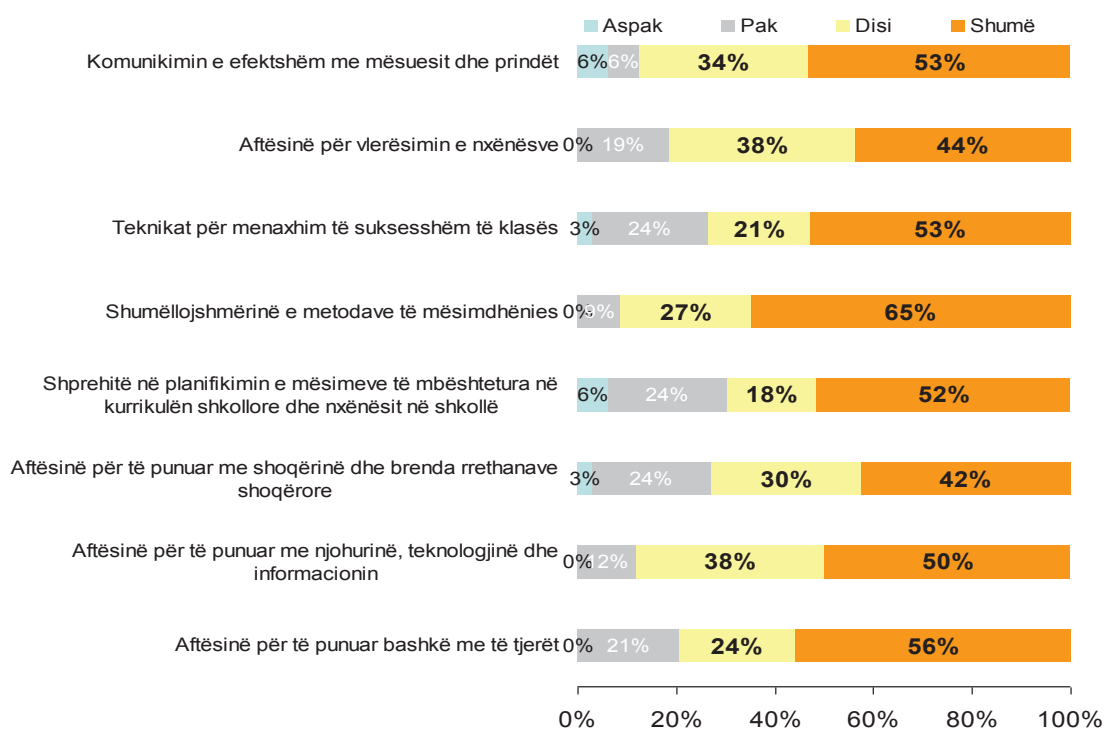
Në periudhën 2011-2012, IZHA ka ndërmarrë një analizë mbi formimin fillestar të mësuesve, gjetjet e të cilit janë prezantuar në takime me përfaqësues të universiteteve që përgatisin mësues. Gjetjet e analizës u identifikuan përmes: Rishikimit të raporteve, vlerësimeve dhe

studimeve të mëparshme në këtë fushë; Analizë e kurrikulës universitare (planeve mësimore dhe programeve lëndore të dy viteve akademike më të fundit) nga programet e studimit Master në mësuesi në tri universitete publike të vendit, në tri rrethe të ndryshme si dhe Anketim me anë të një pyetësoi elektronik online me studentë të mësuesisë pranë universiteteve publike (76% e kampionit të studentëve) dhe private (24%). Ja disa të dhëna të kësaj analize:

- *Në disa programe lëndore, sidomos të disiplinave karakterizuese të programit (të lidhura me didaktikën dhe mësimdhënien) vihet re përfshirja e objektivave dhe temave të cilët formojnë aftësi dhe qëndrime tek mësuesit e ardhshëm. Shembull i temave të përfshira në programe lëndore: “Zbatimi i metodave të reja të mësimdhënies si: puna në grupe, përgatitja e projekteve, përdorimi i teknologjive të informacionit etj.”*
- *Më shumë se gjysma e studentëve të mësuesisë mendojnë se programi i studimit në universitet ofron aftësi të cilat janë të nevojshme për mësuesit e ardhshëm. 65% e tyre pohojnë se programi u ofron aftësi në përdorimin e metodave të shumëllojshme të mësimdhënies, 56% pohojnë se programi u jep mundësinë të zhvillojnë aftësinë për të punuar me të tjerët, 53% mendojnë se programi u ofron teknika të suksesshme për menaxhimin e klasës dhe për komunikim të efektshëm me prindërit. Gjysma e studentëve mendojnë se nga programi fitojnë aftësi në teknologjinë e informacionit dhe komunikimit. Studentët ndjehen më pak të sigurtë në aftësitë për vlerësimin e nxënësit dhe aftësinë për të punuar në përputhje me rrethanat shoqërore (Grafik 2).*

Grafik 2

Sa formon përmbajtja e planit mësimor dhe lëndëve në këtë program studimi aftësitë dhe shprehinë e mëposhtme:



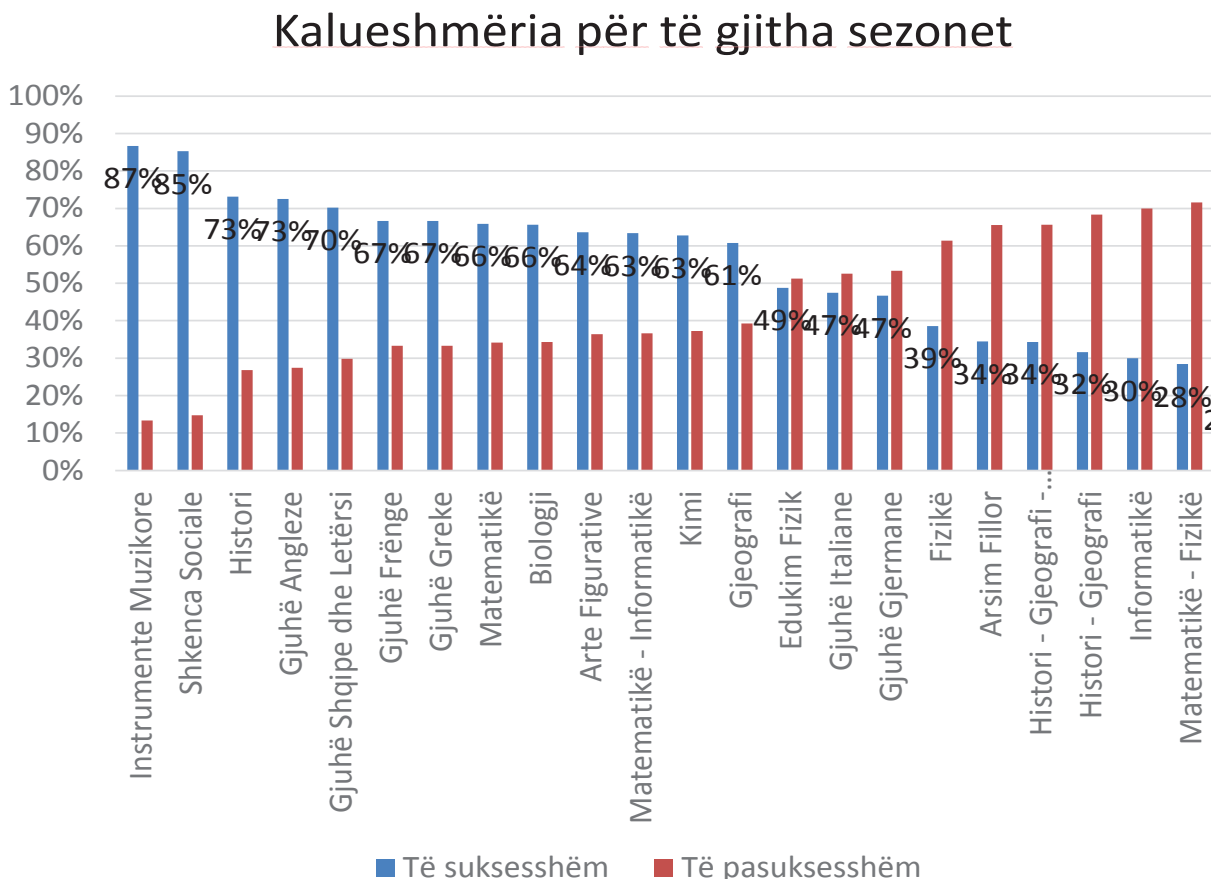
- *Metodologjia e mësimdhënies më e përhapur gjatë orëve të leksioneve është ajo tradicionale me elemente të metodologjisë ndërvepruese, gjatë të cilës lektori shpjegon leksionin dhe ngre pyetje për diskutim nga i gjithë auditori (pohuar nga 38% e studentëve). Gati 26% e studentëve kanë pohuar se në auditor përdoret metodologjia tradicionale e mirëfilltë, gjatë të cilës lektori shpjegon gjithë kohën ose merr në pyetje vetëm disa studentë. Ndërkohë, 35% e studentëve pohojnë se në auditor përdoren metoda tërësisht ndërvepruese, të cilat nxisin debatin dhe përfshijnë studentët.³*
- *Orët e seminareve organizohen kryesisht nëpërmjet metodave ndërvepruese (65% e studentëve e pohojnë këtë). Lektori organizon punë në grupe dhe debate gjatë gjithë orës dhe cakton referime individuale ose në grup, ose organizon orën e seminarit në bashkëpunim me studentët.*
- *Gati 60% e studentëve pohojnë se lektori përdor teknologjinë e informacionit dhe komunikimit në funksion të orës së leksionit/seminarit (programe kompjuterike si: Ëord, PowerPoint, Excel, softëare grafikë (Adobe Photoshop), rrjete të brendshme dhe të jashtme, internet, etj.). Megjithatë 40% e studentëve pohojnë se përdorimi i TIK-ut ndodh vetëm me raste.*
- *Vihet re një prirje për të përfshirë Teknologjinë e informacionit në mësimdhënie si një lëndë formuese në programin e studimit Bachelor në mësuesi.*
- *Vihet re një prirje për të përfshirë në vlerësimin e studentit komponentin e aftësive praktike veçanërisht në programe të studimit për mësues të ciklit fillor.*
- *Përmbajtja e kurrikulës në parim diktohet nga tradita e universitetit, si edhe gjykimi i pedagogut përkatës së lëndës për rëndësinë, domethënien dhe vlerën e përmbajtjes së programit lëndor. Përmbajtja e kurrikulës në përgjithësi nuk rezulton të jetë diktuar nga analiza të mirëfillta të nevojave dhe kërkesave që parashtron tregu për mësuesit e ardhshëm.*
- *Analiza e planeve mësimore dhe programeve lëndore dëshmon se në disa programe studimi mbizotërojnë lëndë të formimit shkencor dhe jo pedagogjik të mësuesit. Megjithatë, ka programe në të cilat mbizotërojnë lëndë të formimit pedagogjik siç mund të jenë: Hyrje në Psikologji, Psikologji zhvillimi, Teoritë e të nxënës, Të menduarit kritik, Metodologji e mësimdhënies, Planifikimi dhe zhvillimi i kurrikulës, Metodatat e kërkimit në edukim, Komunikimi dhe teknologjia e informacionit në edukim dhe Praktikë profesionale. Këto lëndë promovojnë në të njëjtën kohë metodologjinë bashkëkohore të mësimdhënies.*

³ Përgjigjet e pyetësorit bazohen në perceptime të studentëve. Pavarësisht se nuk mund të ofrojnë përgjithësime të sakta shkencore, japin informacion se cila është prirja.

- Raporti i praktikës profesionale me teorinë rritet me rritjen e viteve të studimit. Praktika profesionale varion nga 1/3 – 1/7 e numrit gjithsej të krediteve në vitin e fundit të programit Bachelor ose semestrin e fundit të programit Master.
- Më pak se gjysma e studentëve pohojnë se gjatë orëve të praktikës, kanë mundësi të vëzhgojnë mësimdhënie dhe menaxhim të mirë të klasës në shkollë. Pjesa më e madhe e tyre (53%) pohojnë se mundësia për të vëzhguar realitetin e mësimdhënies në klasë ndodh rrallë ose asnjëherë.

Mësuesit fillestar në provimin e shtetit

Grafiku 1. Rezultatet e Mësuesisë sipas profileve



Pas mbylljes së studimeve Master në mësuesi, një student mësues përfshihet në fazën e përgatitjes për licensim, fazë e cila finalizohet me provimin e shtetit. Vlerësimi i kandidatëve në provimin e shtetit bëhet për njohuritë dhe aftësitë që ata kanë grumbulluar gjatë studimeve në universitet dhe praktikës profesionale të realizuar në shkollë. Rezultatet në provimin e shtetit përgjithësisht, reflektojnë arritjet dhe aftësitë e fituara gjatë programit të formimit fillestar.

Grafiku i mësipërm paraqet rezultatet e kandidatëve mësues të profileve të ndryshme nga të gjithë universitetet e vendit që përgatisin mësues në disa sezone. Rezulton se në një numër të konsiderueshëm profilesh janë pakalues më shumë se 50% e kandidatëve. Kato kandidatë kanë dështuar kur janë testuar për njohuri dhe aftësi që lidhen me përmbajtjen lëndore (në masën 50%) dhe me aspekte të përgjithshme psiko – pedagogjike (në masën 50%). Fondi i pyetje, i cili i vihet në dispozicion kandidatëve paraprakisht, është i hartuar nga fakultetet që përgatisin mësues të profileve të ndryshme në bashkëpunim me departamentin e pedagogjisë dhe psikologjisë.

Tabela më poshtë jep rezultatet e kandidatëve mësues në provimin e shtetit vetëm në një sezon. Vihet re se ka disa profile që përqindjen e kandidatëve që e kanë kaluar me sukses provimin e kanë të lartë (Kimi 84,85%, Histori 81,36%), ashtu si ka dhe profile që numrin e kandidatëve që e kanë kaluar me sukses provimin e kanë të ulët (Biologji-kimi 17,65%, Histori-gjeografi 15,79%). Në pamjen e parë të duket çudi se degë të përafërta për nga profili kanë rezultate kaq të ndryshme. Realiteti është që studentët mësues të këtyre profileve përgatiten në fakultete të ndryshme të vendit. Ata të Kimisë dhe Historisë përgatiten në fakultetet e Universitetit të Tiranës, ndërsa ato të Biologji – Kimi dhe Histori – Gjeografi përgatiten në fakultete të tjera në vend (Shkodër, Elbasan, Korçë, Vlorë).

Këto rezultate mund të vijnë si pasojë e përmajtjeve të ndryshme (jo të përafërta) të planeve mësimore dhe programeve lëndore në fakultetet që përgatisin mësues të të njëjtit profil ose të profileve të përafërta. Nga kontaktet me përgjegjësit e hartimit të kurrikulave të formimit fillestar konstaton se mungon bashkëpunimi dhe shkëmbimi mes përgjegjësve të hartimit të kurrikulës së formimit fillestar për të përafruar përmbajtjen e programeve të studimit të mësuesve të të njëjtit profil në fakultetet të ndryshme. Për këtë do të ishin të vlefshme përcaktimi i kompetencave kryesore që duhet të zotërojë një student mësues i një profili të caktuar në fund të programit të studimit. Vendosja e kornizave të tilla do të lehtësonte procesin e përafrimit të kurrikulave dhe do të çonte në një sistem vlerësimi dhe certifikimi të mësuesve fillestar bazuar në standarde të shpallura.

Tabela 4. Rezultatet e provimit të shtetit në mësuesi

Mësuesi Sezoni IV Korrik 2014							
Profili	Kalues	% Kalues	Ngelës	% Ngelës	Mungon	% Mungon	Totali
Arsim Fillor	12	42.86%	16	57.14%	11	28.21%	39
Arte Figurative	3	60.00%	2	40.00%	0	0.00%	5
Biologji	18	51.43%	17	48.57%	7	16.67%	42
Biologji - Kimi	9	17.65%	42	82.35%	15	22.73%	66
Edukim Fizik	20	34.48%	38	65.52%	10	14.71%	68
Fizikë	10	62.50%	6	37.50%	3	15.79%	19
Gjeografi	39	67.24%	19	32.76%	13	18.31%	71
Gjuhë Angleze	86	71.07%	35	28.93%	35	22.44%	156
Gjuhë Frënge	16	64.00%	9	36.00%	4	13.79%	29
Gjuhë Gjermane	7	58.33%	5	41.67%	1	7.69%	13
Gjuhë Italiane	14	48.28%	15	51.72%	8	21.62%	37
Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	94	72.31%	36	27.69%	25	16.13%	155
Histori	48	81.36%	11	18.64%	10	14.49%	69
Histori - Gjeografi	6	15.79%	32	84.21%	14	26.92%	52
Histori - Gjeografi - Edukatë	5	20.00%	20	80.00%	6	19.35%	31
Informatikë	0	0.00%	1	100.00%	0	0.00%	1
Kimi	28	84.85%	5	15.15%	2	5.71%	35
Matematikë	40	70.18%	17	29.82%	6	9.52%	63
Matematikë - Fizikë	10	31.25%	22	68.75%	8	20.00%	40
Matematikë - Informatikë	9	52.94%	8	47.06%	2	10.53%	19
Muzikë	9	100.00%	0	0.00%	1	10.00%	10
Shkenca Sociale	50	84.75%	9	15.25%	12	16.90%	71
Total	533	59.35%	365	40.65%	193	17.69%	1091

Mësuesit fillestar në procesin e kualifikimit

Procesi i kualifikimit të mësuesve gjatë karrierës së tyre përfaqëson me pak fjalë gradimin e mësuesve në procesin e tyre të zhvillimit profesional. Në këtë proces përfshihen të gjithë

mësuesit në shëmbim duke filluar që në vitin e parë të punës së tyre. Gradimi i parë bëhet pas një periudhe 5 vjeçare të ushtrimit të profesionit. Kjo realizohet përmes një testimi i fokusuar në formimin e përgjithshëm pedagogjik si dhe në atë lëndor. Mësuesit e rinj (5 vjet eksperiencë pune) i nënshtrohen këtij testimi bashkë me kolegët me përvojë më të gjatë pune, për të fituar kategorinë e tretë të kualifikimit që shoqërohet me titullin “Mësues i kualifikuar”

Në tabelën e mëposhtme janë dhënë rezultatet e të testuarve sipas kategorive. Mësuesit e rinj, që marrin kategorinë e tretë përbëjnë numrin më të madh të mësuesve të testuar.

Në rastin e vlerësimit “dobët”, mësuesit e kategorisë “mësues i kualifikuar” përbëjnë një përqindje të konsiderueshme, më konkretisht 61,9% të totalit të mësuesve që iu janë nënshtruar testit të kualifikimit për vitin 2015. Përsëri dhe ata që kanë marrë vlerësimin “mjaftueshëm”, shikojmë që zënë përqindjen më të lartë, përkatësisht përbëjnë 51,4% të totalit të mësuesve që iu janë nënshtruar testit të kualifikimit për vitin 2015.

Nga këto rezultate vëmë re se mësuesit e kategorisë “mësues i kualifikuar” kanë përqindje më të lartë në rezultatet e marra në nivele më të dobëta. Kjo na lejon të arsyetojmë mësuesit të cilën janë me pak përvojë në ushtrimin e profesionit të tyre kanë një tendencë për të pasur rezultatet më të dobëta në testin e kualifikimit të mësuesve.

Tabela 5. Rezultatet e mësuesve sipas kategorive të kualifikimit, viti 2015

		A	B	C	D	E	SK	Total	
Kategoria	I	Numri i të testuarve	67	401	409	28	41	1	947
		Brenda kategorisë	7,1%	42,3%	43,2%	3,0%	4,3%	0,1%	100,0%
		Vlerësimi	41,1%	33,5%	24,9%	19,2%	13,7%	12,5%	27,4%
		% në total	1,9%	11,6%	11,8%	0,8%	1,2%	0,0%	27,4%
	II	Numri i të testuarve	56	373	497	43	73	1	1043
		Brenda kategorisë	5,4%	35,8%	47,7%	4,1%	7,0%	0,1%	100,0%
		Vlerësimi	34,4%	31,2%	30,3%	29,5%	24,4%	12,5%	30,2%
		% në total	1,6%	10,8%	14,4%	1,2%	2,1%	0,0%	30,2%
	III	Numri i të testuarve	40	422	734	75	185	6	1462
		Brenda kategorisë	2,7%	28,9%	50,2%	5,1%	12,7%	0,4%	100,0%
		Vlerësimi	24,5%	35,3%	44,8%	51,4%	61,9%	75,0%	42,4%

	% në total	1,2%	12,2%	21,3%	2,2%	5,4%	0,2%	42,4%
Total	Numri i të testuarve	163	1196	1640	146	299	8	3452
	Brenda kategorisë	4,7%	34,6%	47,5%	4,2%	8,7%	0,2%	100,0%
	Vlerësimi	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% në total	4,7%	34,6%	47,5%	4,2%	8,7%	0,2%	100,0%

Megjithatë duhet të thuhet që mësuesit e rinj kanë edhe përqindje të larta në vlerësimin “mirë” dhe “shumë mirë”.

Tabela 6: Shpërndarja e mësuesve të çdo kategorie sipas shkallës së vlerësimit

Shkalla e Kualifikimit	Dobët	Mjaftueshëm	Mirë	Shumë mirë	Shkëlqyeshëm
Kategoria e parë	0.33%	6.84%	43.49%	46.74%	2.61%
Kategoria e dytë	1.90%	7.50%	51.43%	36.90%	2.26%
Kategoria e tretë	2.51%	10.37%	56.61%	29.43%	1.09%
Gjithsej	1.81%	8.64%	51.92%	35.81%	1.81%

Në shpërndarjen e përgjithshme të mësuesve të testuar sipas shkallës së vlerësimit, vlerësimi mirë kishte përqindjen më të lartë me 51.92% në nivel kombëtar. Nga tabela 6, vërejmë se 56.61% të kësaj përqindje e përbëjnë mësuesit që janë testuar për të fituar kategorinë e tretë.

I njëjti fakt vlen dhe për vlerësimin dobët dhe mjaftueshëm. Janë mësuesit e kategorisë së tretë që kanë përqindjen më të lartë në këto vlerësime. Ndërsa për vlerësimin shumë mirë dhe shkëlqyeshëm mund të themi se pjesën më të madhe në to e përbëjnë mësuesit e testuar për kategorinë e parë dhe të dytë.

Në tabelën e mëposhtme, tabela 7, jepen arritjet mesatare në test sipas shkallës së kualifikimit përgjatë viteve të mëparshme 2009, 2010 dhe 2011.

Tabela 7: Arritjet mesatare krahasuese në test për çdo cikël, sipas shkallëve të kualifikimit në vitet 2009-2011

Cikli	Shkalla e Kualifikimit	2009	2010	2011
Arsimi parashkollor	Kategoria e parë	70.40%	50%	47.27%
	Kategoria e dytë	69.30%	52.83%	53.61%
	Kategoria e tretë	68.60%	51.24%	51.20%
Arsimi 9 vjeçar Cikli Fillor	Kategoria e parë	62.90%	55.73%	59.92%
	Kategoria e dytë	61.50%	54.70%	55.70%
	Kategoria e tretë	58%	54.31%	53.78%
Arsimi 9 vjeçar Cikli i Lartë	Kategoria e parë	62.80%	59.04%	55.88%
	Kategoria e dytë	62%	55.33%	54.57%
	Kategoria e tretë	57.10%	55.72%	53.40%
Gjimnazi	Kategoria e parë	65.80%	59.78%	54.08%
	Kategoria e dytë	62.40%	54.35%	52.94%
	Kategoria e tretë	59.20%	56.22%	52.40%

Në secilin cikël shkollimi mësuesit që testohen për të fituar kategorinë e tretë (5 vjet eksperience pune) kanë dhe arritjet mesatare më të ulëta në krahasim me dy kategoritë e tjera. Megjithatë duhet theksuar se nuk është ndonjë ndryshim i theksuar, sidomos duke menduar se ku grup i mësuesve të rinj përbejnë në shumicën e rasteve dhe numrin më të madh të mësuesve të testuar.

Rezultatet e mira të mësuesve të rinj në testimin për marrjen e shkallës së kualifikimit mund të shpjegohet me rolin e madh që ka praktika dhe realiteti mësimdhënës në klasë për aftësimin e mësuesve të rinj. Mbase kjo është një praktikë e munguar përgjatë formimit fillestar.

6. Rekomandime

Ajo që nevojitet më shumë në Shqipëri është një politikë vizionare e artikuluar qartë dhe një bazë institucionale me veprim të efektshëm për të përmirësuar sistemin e formimit fillestar dhe të vazhduar të mësuesve. Më poshtë jepen një set rekomandimesh për të ndikuar në përmirësimin e cilësisë së përgatitjes së mësuesve.

- Qeveria dhe MAS-i duhet të konsiderojnë **edukimin, formimin dhe zhvillimin profesional të mësuesve si një investim me përfitime të mëdha** në sigurimin e cilësisë në edukim.
- Është e domosdoshme **një kornizë koherente e kompetencave të mësuesve fillestarë** e cila mundëson orientimin dhe përafrimin e kurrikulave të përgatitjes së mësuesve dhe mbështet fort zhvillimin e mësuesve përgjatë karrierës. Përmes kornizave të tilla të kompetencave, politikat mund të krijojnë një kuptim, zotërim dhe gjuhë të përbashkët mes grupeve të interesit dhe fazave të ndryshme përgjatë karrierës së mësuesit.
- Në nivel kombëtar është e nevojshme siguri i transparencës, përshtatshmërisë dhe krahasueshmërisë së programeve të studimit. Për këtë arsye, është shumë e rëndësishme **të mbështetet një shkëmbim sistematik i informacionit mes institucioneve të arsimit të lartë për hartimin e kurrikulave** të krahasueshme bazuar në standarde të përbashkëta në përgatitjen e mësuesve.
- Në zbatim të Ligjit për Arsimin e Lartë është e domosdoshme që kurrikulat e **programeve të studimit të ciklit të dytë për përgatitjen e mësuesve të ruajnë një ngjashmëri** në nivel kombëtar, duke respektuar fushën e shkencës përkatëse, në masën 80%.
- Është e nevojshme që Institucionet e arsimit të lartë **të bëjnë pjesë të kurrikulës së përgatitjes së mësuesve qasjen, risitë dhe karakteristikat e kurrikulës së reformuar të arsimit parauniversitar** dhe veçoritë e procesit të mësimdhënies dhe nxënies që shoqërojnë zbatimin e kurrikulës bazuar në kompetenca.
- Është e nevojshme **ngritja e kapaciteteve të pedagogëve** të programeve të mësuesisë për zbatimin e modelit të formimit të mësuesve, për kurrikulën e bazuar në kompetenca, për partneritetin e ri me shkollat ushtrimore.
- Është e nevojshme hartimi i ndonjë **dokumenti rregullator ndërmjet universitetve dhe shkollave gjatë periudhës së praktikës profesionale**.

- ***Ngritja e shkollave ushtrimore/ shkollave të praktikës*** që do të ndihmonin në një ushtrim praktik cilësor të studentëve dhe do t'i jepnin fund praktikave formale.
- Politikat mund dhe duhet të nxisin dhe motivojnë rritjen profesionale të mësuesve duke forcuar ***lidhjet e ndërsjellta mes fazave të ndryshme të zhvillimit profesional të mësuesve***: Formimi Fillestar I Mësuesve (FFM), Praktika Profesionale/ stazhi dhe Zhvillimi I Vazhdueshëm Profesional (ZHVP)
- Mes Formimit Fillestar të Mësuesve dhe Zhvillimit të Vazhdueshëm Profesional ***nuk duhet të ketë ndërprerje, por kalime graduale dhe lidhje mes tyre***, pasi kjo do sigurojë vazhdimësinë që është shumë e rëndësishme për zhvillimin profesional të mësuesit. Veprimet politike duhet të nxisin dhe sigurojnë burimet e duhura për të mbështetur lloje të ndryshme partneritetesh mes institucioneve të formimit të mësuesve dhe shkollave
- Përmirësimi i sistemit të edukimit të mësuesve kërkon ***ngritjen e mekanizmave cilësorë që sigurojnë monitorimin e vazhdueshëm të sistemit të përgatitjes së mësuesve*** në përputhje me prirjet, reformat dhe ndryshimet e sistemit arsimor parauniversitar.
- ***Harmonizimi i legjislacionit të arsimit të lartë*** me politikat dhe legjislacionin për çështje të përgatitjes, të punësimit dhe të zhvillimit profesional të mësuesve përgjatë karrierës.

7. Referenca

1. Biesta G. (2012). The Future of Teacher Education: Evidence, Competence or Wisdom? *Research on Steiner Education* 3 (1): 8–21.
2. Brouëer N. and Korthagen F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1): 153-224.
3. Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*
4. Conway P.F., Murphy R., Rath A. & Hall K. (2009). *Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study*. Report Commissioned by the Teaching Council. University College Cork and Teaching Council of Ireland.
5. Council of the European Union (2014). Conclusions on effective teacher education. Accessed online at http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf
6. Council of the European Union and European Commission (2012). 2012 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020). 'Education and Training in a smart, sustainable and inclusive Europe'. 2012/C 70/85.
7. Darling-Hammond L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3): 166-173.
8. Darling-Hammond L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3): 1-15.
9. Deakin Crick R. (2008). Key competencies for education in a European context. *European Educational Research Journal*, 7(3): 311-318.
10. European Commission (2012a). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012. SWD (2012) 374 final.
11. European Commission (2013a). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels: EC.
12. European Commission (2014). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. Background note for the ET2020 Working Group on Schools Policy. Author: F. Caena. Accessed online at http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf
13. European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
14. Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Brussels: EACEA.
15. Finnish Institute for Educational Research (2009). *Education and Training 2010: Three studies to Support Teacher Policy Development. Teacher Education Curricula in the EU. Final report*.
16. Hagger H. and McIntyre D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
17. Harford J., Hudson B. & Niemi H. (Eds) (2012). *Quality Assurance and Teacher Education. International Challenges and Expectations*. Bern: Peter Lang.
18. Haxhiymeri E., Mita N., Zhvillimi Profesional dhe Vlerësimi i Mësuesve në Shqipëri, Koalicioni për Arsimin e Fëmijëve në Shqipëri, Tiranë 2014.

19. IBF (2013). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Final Report, Volumes 1-2*. Brussels: EC.
20. Instituti i Zhvillimit të Arsimit. (2009, 2010, 2011, 2015). Raporti i kualifikimit të mësuesve.
21. Korthagen F., Loughran J. & Russell T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education* 22: 1020-1041.
22. Ligji Nr. 80/2015, Për arsimin e lartë dhe kërkimin shkencor në nstitutionet e arsimit të lartë në republikën e shqipërisë
23. Ligji Nr.10 171, datë 22.10.2009 “Për profesionet e rregulluara në Republikën e Shqipërisë” ndryshuar me Ligjin Nr. 10357, datë 16.12.2010.
24. Ligji Nr.10247, datë 04.03.2010 “Për kornizën shqiptare të kualifikimeve”.
25. Musset P. (2009). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects, *OECD Education Working Papers*, No. 48, OECD Publishing.
26. OECD (2011). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for 21st Century - Lessons from around the world* (Background Report for the International Summit on the Teaching Profession). PISA: OECD Publishing.
27. OECD (2013b). *PISA 2012 Results. Excellence through Equity. Giving every student the chance to succeed. Volume II*. PISA: OECD Publishing.
28. OECD (2013c). *PISA 2012 Results. Volume IV, What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*. PISA: OECD Publishing.
29. Programi i Praktikës Profesionale për profesionin e rregulluar të mësuesit, miratuar nga MASH, datë 23.01.2011.
30. Projektligji “Për arsimin e lartë dhe kërkimin shkencor në republikën e shqipërisë”, 2015.
31. Raporti Përfundimtar për Reformimin e Arsimit të Lartë dhe Kërkimit Shkencor, Tiranë 2014.
32. Standardet e Përgjithshme të Mësuesit, 2013.
33. Teacher Education and Training in the Western Balkans. Report on Albania. 2013.
34. Udhëzimi MSH Nr.11. datë 17.0.2013 Për funksionimin e sistemit të zhvillimit të vazhdueshëm profesional të punonjësve arsimorë.
35. Vendim i Këshillit të Ministrave Nr. 952, datë 12.12.2012 Për përjashtimin e profesionistit nga detyrimi për dhënien e provimit të shtetit për profesionet e rregulluara.
36. Zgaga P. (2013) The future of European teacher education in the heavy seas of higher education. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*.